APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL MUNDO DE LOS VALORES

Pilar Pestaña de Martínez- REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2004, Vol. 2, No. 2. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Pestana.pdf

1. INTRODUCCIÓN

Las vertiginosas transformaciones tecnológicas influyen en la vida de los individuos, tanto de modo aislado como integrados en grupos. El surgimiento de nuevas tecnologías, y medios de desarrollo humano han modificado los medios de producción, los escenarios laborales y las conductas personales y relacionales entre los individuos.

Así se ha transformado la vida cotidiana de los hombres, se han multiplicado las posibilidades de interacción humana física o virtual y se han incrementado las posibilidades para el logro de la calidad de vida. Pudiera decirse que estamos en un paraíso. Pero no es así. Lo cierto es que aún existen situaciones personales de violencia, de introducción en el sórdido mundo del vicio y de las drogas y, en escenarios más amplios, situaciones de injusticia, exclusión, violencia institucional y no institucional y destrucción del ambiente. Pareciere que la humanidad estuviera en un proceso de degradación de la ética y los valores, que hemos llegado a una suerte de entropía axiológica.

En palabras de Maiorano (2001): *El individualismo consumista que prevalece cada vez más en nuestras sociedades, reduce el amor casi exclusivamente al ámbito interno de las familias. El concepto del prójimo, a quien deberíamos amar como a nosotros mismos, prácticamente ha desaparecido en la vida moderna, salvo en el mundo de los más pobres y marginados cuyo desamparo los fuerza a ayudarse unos a otros.*

La visión de Sánchez Azcona (2001) corrobora y fortalece la necesidad histórica del interés hacia los valores, por cuanto enfoca al para qué y el porqué de los valores, cuando expresa: *Si queremos consolidarnos como seres humanos, positivos, amantes de la vida, es necesario que los agentes socializantes como la familia y la escuela, en una primera instancia, y otras instituciones sociales que participan en este empeño, realicen su mejor esfuerzo para reforzar y desarrollar valores y conductas éticas.*

Varias son las cuestiones que se pudiesen tratar sobre el tema de los valores, inagotable como la vida misma. No obstante, nos limitaremos a aspectos relevantes: *el interés en torno a los valores,* que motiva y legitima su abordaje en contextos educativos, *la conceptualización,* que permite una aproximación analítico-epistemológica a la redefinición de los espacios propios de la axiología y *la génesis de los valores en el sujeto humano,* mediante la cual se pretende incidir en los procesos humanos de desarrollo axiológico, con el denominador común de la influencia de los valores en el desarrollo de nuestros estudiantes y su correlación con el proceso de estudiar.

Cabe señalar que, desde nuestra perspectiva, el interés principal del campo axiológico se alberga en dos escenarios: el proceso de adquisición de los valores como formadores de la rectitud en la conducta humana –es decir, la educación en valores– y la consideración del proceso de estudiar –el estudio– como un valor per se. Destacamos, así mismo, que si bien es cierto que el primer escenario citado es objeto de estimación en el ámbito educativo, no lo es menos que el segundo y no ha sido tratado con el énfasis que, a nuestro parecer, amerita.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS VALORES

En diversos escenarios de la vida ciudadana, en los medios de comunicación social y en los entornos relacionados con las ciencias de la educación, se habla de los valores, de la crisis de valores y de la sociedad sin valores.

Esta situación, en términos de Cortina A. (1993) se plantea acompañada de ciertas debilidades, puesto que se alude a los valores sobre la base de que todos saben lo que son valores y todos comparten el mismo concepto de valores. Pero no se define que es un valor, a que valores se alude, si son éticos, estéticos, económicos, etc. Por esta razón, se hace necesario definir y redefinir lo que se entiende por valores. Y, en tal sentido, se analizan diferentes tendencias axiológicas.

En opinión de Cortina (1997) pareciere que los valores están de moda actualmente, se habla, se escribe y se teoriza acerca de ellos. No obstante, el punto NO es que los valores estén de moda, sino que los valores SON actualidad. La moda es fugaz y efímera, mientras que la actualidad de los valores se refiere a ellos como un elemento constitutivo de nuestra realidad personal, están en nuestro día a día, son inaplazables e insustituibles, y el hecho de que estén sobre el tapete, no obedece a una moda fugaz, sino más bien a que existen especiales circunstancias que influyen en su puesta de relieve. Esta opinión justifica nuestra postura ante los valores y contribuye al intento de incluir el estudio como un valor primordial para el alumno.

En el análisis critico e integrador de las posiciones de Habermas y Foucault sobre su debate de ética y valores, J. Cano de Pablo (2000) parte de la base de que las raíces de la ética (la moral) y los valores provienen de la situación en que se encuentra el ser humano, en la medida en que vive en sociedad.

Pudiésemos definir la palabra ética –siguiendo a Cano (2000)– como derivada del griego ethos (“comportamiento” o “costumbre”) acorde a determinadas pautas de conducta en la sociedad. Puesto que, en latín, costumbre es “mores”, de la que deriva la palabra “moral”, algunos autores hablan de ética y moral como equivalentes semánticos y, en cierta manera lo son, puesto que ambas ofrecen un contenido normativo que se desarrolla en el hombre y en la sociedad. Así, cuando juzgamos un hecho, una conducta, desde el punto de vista de la ética o la moral, decimos que es bueno o que es malo.

Por otra parte, el concepto de axiología, como palabra derivada de la unión de los vocablos griegos “axios” ("lo que es valioso o estimable" y logos, "ciencia") adquiere en nuestra semántica usual el significado de la “teoría del valor” o de lo “que se considera valioso”, puesto que se considera que el valor tiene una gran carga subjetiva y relativizadora, por lo que su más precisa conceptualización indica que valor NO sólo es lo más valioso en si mismo, sino LO QUE SE CONSIDERA MÁS VALIOSO.

El tema de la axiología, pues, son los valores y esta ciencia no sólo considera valores positivos, sino también valores negativos o contravalores. El método de la axiología es el análisis que permite encontrar los principios que deciden o permiten decidir fundamentadamente si algo es o no valioso: es decir, emitir un juicio, pero analizando los principios que permiten considerarlo valioso.

Según Berger (2001) la axiología, o teoría del valor, está dividida en dos partes: la ética, que estudia lo malo y lo bueno del comportamiento humano (el ETHOS) y la estética, que estudia la percepción de esta maldad o bondad en términos de su apariencia ante la mirada humana, asociada a los vocablos respectivos de fealdad o belleza. Interpretamos que para este autor hay identificación parcial, pero sustancial, entre lo que él denomina ética y lo que es la axiología para otros autores.

Berger (2001) analiza la concepción del campo de la axiología desde diversas perspectivas epistemológicas, concluyendo que para los idealistas, la bondad se encuentra en el ideal –la perfección– pero ésta sólo existe en el terreno de lo inmaterial y nunca se puede encontrar en el mundo real. Por esto, solamente se puede hablar de aproximaciones a lo que sería una situación axiológica deseable en la realidad, puesto que la norma, el ideal, es inalcanzable.

Del mismo modo, analizando los valores desde el punto de vista de la escuela naturalista, concluye que, para los naturalistas, la base de los valores es lo natural: la naturaleza se identifica con el bien y sólo se puede lograr la bondad estando en armonía con la naturaleza. Las desviaciones de una situación axiológica deseable irían hacia el exceso o el déficit de lo que naturalmente es bueno.

Para el pragmatismo, la visión de la axiología implica la noción previa de que las cosas en si son neutrales. Entonces, los juicios valorativos de bondad NO irán asociados a la acción, sino a los resultados de la misma. Los existencialistas, según Berger (2001) basan la axiología en que cada individuo tiene sus propios valores, no por que él los haya creado, sino porque ha decidido adoptarlos como tales o no. En este caso, el sujeto es responsable por su propia toma de decisiones.

Otra vía de análisis de los valores es la desarrollada por Witgenstein (en Berger, 2001) dentro de su concepción filosófica del análisis lógico. Según ella, el campo axiológico proviene de un proceso de conocimiento previo, cuyas vías son la lógica y la experiencia. Deriva de aquí nuestro interés en educar en valores, de una manera vivencial y no puramente academicista.

Como ya se ha visto, una preocupación de los estudiosos del comportamiento humano ha sido el determinar si una conducta es o no buena. Siguiendo a Cano de Pablo (2000) esto se ha hecho por dos vías alternativas de análisis. La primera implica que la conducta puede ser juzgada como buena intrínsecamente y la segunda refiere que una conducta puede ser considerada como buena de acuerdo a su grado de ajuste con un patrón específico.

En el primer caso encontramos una conducta que es “absolutamente” buena, es decir “deseable en si misma”, juzgada por criterios internos; en el segundo caso, la deseabilidad de la conducta se evalúa por criterios externos. En el primer caso, según Cano (2000) estaríamos hablando de la ÉTICA propiamente dicha y, en el segundo, de la AXIOLOGÍA.

Siguiendo el razonamiento de Cano (2000) la ética proporciona la normativa general a una sociedad, en tanto que la axiología otorga el contenido normativo a un sistema. La relación entre sistema y sociedad se da de tal modo que la sociedad es la que soporta al sistema o a los sistemas y subsistemas (económico, político, cultural, etcétera).

Hasta ahora se han considerado en este texto la discriminación conceptual entre la ética y los valores, desde el punto de vista de la sociedad, considerada ésta como un todo envolvente que incluye sistemas y subsistemas. Puesto que los valores, si bien son “productos sociales”, atañen directamente al hombre y su espacio vivencial, a continuación se plantean otros puntos de vista que consideran la percepción humana de los valores.

En primer lugar, se mencionan las relaciones subjetividad-objetividad en la percepción de los valores. En tal sentido, Ramos (2000) plantea que el mundo de los valores presenta una dificultad conceptual, puesto que en él se confronta la objetividad con la subjetividad, es decir, existe una suerte de controversia entre los valores admitidos por la sociedad y cómo los percibe cada sujeto.

Como ejemplo ilustrativo pudiésemos analizar, de acuerdo a Ramos (2000) que el valor SALUD, no tiene el mismo valor para el sujeto sano como para el enfermo, con base en su situación personal. Del mismo modo, el valor TRABAJO no es considerado igual por el empleado como por el desempleado. Igual pudiera decirse de la DEMOCRACIA, que no tendría el mismo alcance valorativo para los sujetos que viven en dictadura, como para los que viven en democracia.

De aquí se desprende, en nuestro análisis, que los valores surgen en tanto se incluyan en el sistema de necesidades humanas y sean concebidos como objeto de cultivo en un clima adecuado. Pudiera decirse, del mismo modo, que el estudiante debería apreciar el estudio –el hecho de estudiar– como un objeto precioso en su vida, de tal manera que lo asumiese como un valor.

Es cierto que, desde hace algún tiempo, en los estudios en el campo axiológico se había planteado una cuestión de fondo a debatir, en torno al locus de los valores, en el sentido de dilucidar si éstos son objetivos o subjetivos. En esta oportunidad, traemos a colación el debate organizado por Xtec (2000) en el que intervinieron Rubio Barroso, E.; Sala, A. y Ventura Fábregas, G. El debate se organiza planteando si las cosas tienen valor porque las deseamos (visión subjetiva, que depende del sujeto que valora) o las deseamos porque tienen valor (visión objetiva, que depende del objeto a ser valorado).

Según Rubio *et al.* (2001), los defensores del enfoque subjetivista perciben los valores con una moneda antigua, a la cual el coleccionista, siguiendo sus propios intereses, otorga un valor numismático independiente de su peso o su número grabado, sin atender al número grabado... de tal modo que el subjetivismo se apoya sobre observaciones empíricas, decimos que algo conviene a nuestros intereses y en esa medida lo valoramos más, independientemente de cual sea su valor intrínseco.

Otro modo de subjetivismo en la asignación de valor proviene del estado de ánimo, es decir, un objeto es valioso si nos despierta un buen estado de ánimo o está de acuerdo con nuestras creencias. Ahora bien, todas estas expresiones por la vía del subjetivismo pueden ser objeto de asignación de valor por un individuo o por un grupo. En síntesis: el valor de un objeto es atribuido por un individuo o por el grupo y se cumple la premisa: Si X es valioso, es porque estamos interesados en él.

Los objetivistas, al contrario, por expresarlo metafóricamente, comparan el valor con los colores: un objeto azul es azul y siempre lo voy a valorar como azul. Proponen que los valores son producto del descubrimiento de la realidad del objeto y no de la atribución que hace el individuo o el grupo. De esta manera, por ejemplo, el diamante será más valioso que el grafito por su dureza y transparencia y el oro será más valioso que otros metales, por su maleabilidad y ductilidad.

A este respecto Scheler (1971), un estudioso clásico de la ética y la axiología, defiende el gran componente intuitivo en los valores y que ellos se nos revelan en las vivencias emotivas “el valor es algo distinto del ser, que se capta por una intuición valoral y no por vía sensible ni intelectual”

No obstante, la axiología contemporánea tiende a desdibujar la frontera entre los presupuestos subjetivistas y objetivistas, de tal modo que considera que los valores son una resultante de los dos componentes subjetivo y objetivo, consideración con la que coincidimos. Nuestro enfoque en este punto es ecléctico, de tal modo que los valores son susceptibles de ser analizados no como un todo indivisible, sino más bien como el resultado de los componentes objetivo y subjetivo.

Otro aspecto a considerar cuando se trata del proceso de valoración, es el de que hay objetos o acciones que, para el individuo, valen más que otros o bien que tienen mayor valor intrínseco que otros, en este punto, estaríamos hablando de los niveles jerárquicos o jerarquía de valores, que oscilan entre lo más deseable y lo menos deseable.

En este sentido se distinguen dos categorías de jerarquías: la personal, o propia del individuo, construida con su propia experiencia, en las dos vertientes subjetiva y objetiva y la social, del mismo modo en las dos vertientes subjetiva y objetiva, producto de construcción social, es decir, consensuada socialmente y que pueden llegar a ser valores universales.

Las jerarquías indican el nivel de preferencias, que al final, es lo que determina el hecho de que el individuo asuma o no un valor, basado en sus expectativas personales o en la valoración social. De tal modo que, en palabras de Rubio *et al.* (2001)

Solemos aceptar que hay objetos y acciones que valen más que otras, que hay una mínima jerarquía de valores. Todo aquello que forma parte de nuestras aspiraciones, sueños o ideales ocupa un lugar más elevado en nuestra jerarquía o escala de valores, En estos contextos, son muchos los axiólogos que consideran que cuanto más bajo se encuentra un valor en una jerarquía, más pesan los componentes subjetivos y que, por el contrario, cuanto más elevado es un valor, más dominan los componentes objetivos.

Traducción de la autora.

Rubio *et al.* (2001) añaden, a este respecto, algunas puntualizaciones que se sintetizan a continuación:

1. Los más elevados valores, suelen ser más objetivos y universales.
2. Un valor subjetivo llega a ser objetivo cuando tiene en cuenta los valores de otros y sirve como referencia respecto de la convivencia.
3. La vigencia y universalidad de ciertos valores éticos y estéticos no es absoluta y está asociada a escenarios espacio-temporales.
4. Un mismo hecho puede tener a la vez valor subjetivo y valor objetivo.

En adición al problema de la subjetividad-objetividad en los valores, que atañe directamente a como son percibidos los valores en el individuo y en el grupo social, surge otro tema que ha causado inquietud a algunos autores, entre los que se cita a Jaime Trilla (1995) el cual transciende a la subjetividad y la objetividad y contempla la universalidad y la controversialidad de los valores, según son percibidos por el sujeto y el entorno. En este sentido, su propuesta es congruente con las puntualizaciones ya expuestas.

Adicionalmente, en la conceptualización de los valores está presente una noción de relativismo, que en opinión de Trilla (1995) es un relativismo social que excede a la mera consideración del subjetivismo o del objetivismo individual y adquiere significativas connotaciones pluralistas. Este autor, basado en la concepción de los valores como producto social, lo explica en términos de una categorización de valores, utilizando como criterio clasificatorio el grado de aceptación de la sociedad hacia esos valores.

Esta deseabilidad social el autor la expresa como *Valores Compartidos* (que identifica con el código A) y *Valores No Compartidos.* Estos, a su vez, se subdividen en *Valores Contradictorios con A* (contravalores, que identifica con el código B) y *No Contradictorios con A,* que identifica con el código C. De este modo las categorías serían como se señala en el Cuadro 1.

Si en el marco epistemológico la propuesta de Trilla está inmersa en el relativismo social, en el marco hermenéutico se involucra con el concepto de sociedad democrática, en la cual se pueden dar valores compartidos mediante un proceso consensual, lo que no ocurre en las sociedades autocráticas.

En este contexto, los valores A no se conciben como los que tradicionalmente se han denominado Valores Dominantes, sino como aquellos valores que han sido producto de un proceso consensual, en un marco, obviamente, democrático.

Estos valores A, siguiendo a Trilla (1995) se aglutinan alrededor de tres campos referenciales. En primer lugar, los grandes conceptos universales históricamente reconocidos como son: justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza, etc.

Una segunda referencia está constituida por las grandes declaraciones de principios, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y normativas legales, emanadas del proceso constitucional democrático. Una tercera referencia atañe a los principios consagrados por la democracia, que, de alguna manera, constituyen las “reglas del juego” de las sociedades pluralistas, como son: la tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable, la solidaridad; la libertad para expresar las ideas; la aceptación de las ideas de los otros, la no violencia, etc.

En cuanto a la primera de las dos clases de *Valores No Compartidos,* esto es, la clase de Valores denominados B o contravalores, incluye aquellos valores consensualmente rechazados en una determinada sociedad, como por ejemplo, los valores que justificasen el racismo, serían –son– contravalores y, además, rechazados en una sociedad democrática

En la segunda clase de *Valores No Compartidos,* identificados como Valores C, se trata de aquellos valores que sin ser contravalores –sin ser antagónicos con los admitidos por la sociedad– no se admiten consensualmente en toda la sociedad, aún cuando pudiesen ser compartidos por algún sector de la misma. Pudiera decirse que se admite o consideran como legítimos, pero no como universales. Estos valores, que de hecho pueden ser objeto de controversia en el seno de la sociedad, están en la base de las especificidades de las diferentes corrientes artísticas, filosóficas, religiosas, políticas, etcétera, o bien son valores aceptados por un grupo étnico o religioso minoritario.

Un ejemplo típico es el del celibato eclesiástico, citado por Trilla (1995) quien, adicionalmente, expone:

A menudo un valor aparece como compartido pero, en cambio, existe controversia social en la forma de interpretarlo en situaciones determinadas. Así, por ejemplo, el valor de la vida humana no es puesto en duda por casi nadie, pero en la interpretación de este valor (o en el propio concepto de «vida humana» o de «persona») difieren quienes son partidarios de la despenalización del aborto y quienes son radicalmente contrarios a él.

En el Cuadro 2 se muestra una aplicación de la clasificación de Trilla, en la que se señalan algunos ejemplos ilustrativos.

Como un complemento de la conceptualización de los valores analizada, existe otro punto neurálgico en la ubicación del locus de los valores, en lo que atañe a su caracterización desde el punto de vista de los sujetos. Esta ha sido analizada y discutida por diferentes autores. En este sentido, a continuación se expone otra visión de los valores, desde la óptica del sujeto que valora.

Max Scheler (1948) expone que los valores, considerados como productos sociales, no pueden existir como tales sin el hombre. No son entes abstractos, sino reales, concretos y es el ser humano el que les da vida. Considera como característica esencial del hombre el ser autor de “actos espirituales” y “actos técnicos”. Los actos espirituales (“actos de ideación”), consisten en percibir un fenómeno, le afecte o no, en tanto que los “actos técnicos” implican una problematización de lo percibido, con búsqueda de soluciones. Por ejemplo, percibir un dolor de cabeza sería un acto de ideación y tomar un medicamento seria un subsiguiente acto técnico. Se ilustra en el cuadro 3.

Del mismo modo, Scheler distingue tres niveles en la conducta humana: la percepción, el pensamiento y los sentimientos. De tal modo, los objetos sensibles, concretos (las cosas) son objeto de percepción, los conceptos son objeto del pensamiento y los valores son objeto de los sentimientos, es decir, sentidos.

Siguiendo este razonamiento, resulta factible vincular el desarrollo del acto de estudiar (el estudio) como valor, al repertorio conductual de los estudiantes. Una clasificación de los valores más completa y comprensiva es la de Larroyo (en Ramos, 2000) que se muestra en el cuadro 5.

En esta categorización de los valores desde el punto de vista del sujeto, no se tiene en cuenta, de modo declarativo, el factor consensual del que se habló anteriormente, no obstante, se aprecian coincidencias que permiten asociarlos con los referidos por Trilla (1995).

Adicionalmente, los valores, desde el punto de vista del sujeto que valora, tienen un cierto carácter bipolar, coincidente con lo enunciado anteriormente. De esta forma, cada valor percibido por el sujeto, tiene un contravalor asociado, como se muestra en el cuadro 6 (Ramos, 2000).

Finalmente, cabe relacionar los valores con la conducta humana y con las actitudes, que actúan como mediadores. Wittaker (1985) psicólogo estudioso de las actitudes y su naturaleza, afirma que cuando la persona humana ha asumido un determinado valor, este hecho se refleja operativamente mediante una conducta.

3. GÉNESIS DE LOS VALORES

Una cuestión que se plantea a partir de la justificación y de la base conceptual de los valores, en función de la percepción del sujeto humano es: ¿Cómo se realiza el proceso de valoración, cómo el sujeto humano puede llegar a construir sus valores? Para dar respuesta al interrogante se van a manejar y sintetizar una serie de explicaciones e interpretaciones del tema, sugeridas por varios autores.

Como premisa, siguiendo a Concha Malo (1999) se considera que los valores no son tales para el hombre hasta que los ha asumido y se han tornado en motores de su conducta. De aquí derivan algunas cuestiones más, que se simplifican en dos principales: Cómo se identifican los valores y cómo se adquieren los valores. El problema es doble para el individuo, pudiera decirse que tiene dos dimensiones: una de índole epistémico y otra de índole conductual. En sus propias palabras:

El problema justamente es descubrir si aquello que me propongo como fin contribuye realmente a mi desarrollo y realización como persona libre y responsable, junto con mis semejantes, y es por lo mismo objetivamente un valor.

Entre los estudiosos del proceso de construcción de valores en el sujeto humano, es Dewey quien lo analiza declarativamente (en Puig Rovira, 1995) estableciendo tres niveles, (cuadros 7 y 8) en donde se puede preciar que Piaget, J, (Ibíd.) coincide parcialmente con Dewey en la consideración de los niveles/estadios 2 y 3.

A partir de los conceptos desarrollados por Dewey y Piaget en sus respectivos niveles/estadios, Lawrence Kohlberg (1976) seguidor de Piaget, redefine y amplia los planteamientos de estos autores, estableciendo tres niveles, coincidentes con los de Dewey, a su vez, divididos cada uno en dos estadios.

Esta descripción minuciosa y declarativa, constituye el gran aporte de Kohlberg. Según él, la justificación de las decisiones humanas, basada en sus preferencias y valores no transcurre de la misma manera a lo largo de la vida.

El ser humano evoluciona y madura en contacto con la sociedad y enfrentado consigo mismo; explica el progreso humano en función de la adquisición de valores (que denomina desarrollo moral), caracterizado por un progresivo abandono del egocentrismo hacia esquemas más maduros y altruistas, de esquemas particulares a generales.

Según Kohlberg, este proceso funciona paso a paso, sin saltos disruptivos y sin solución de continuidad, en la medida en que el individuo humano se desarrolla psicológicamente. Este modo no es potestativo de un contexto social, étnico o cultural, sino que constituye una condición generalizada, en opinión de su autor. Una síntesis del modelo de Kohlberg se muestra en el cuadro 9.

Para tratar de explicar el proceso de valoración desde una aproximación normativa, Bloom (1956) había distinguido tres dimensiones en el proceso del aprendizaje: la cognoscitiva, cuyo termino o producto es el Conocimiento, distribuido en diferentes niveles de complejidad; la psicomotriz, que desemboca en el desarrollo de destrezas y la afectiva, en cinco etapas, cuyo fin último es la caracterización de los valores.

Analizándolo desde el punto de vista del proceso de formación de valores, la propuesta de Bloom (Ibíd.) implica una primera etapa que denomina *Atención,* ésta etapa va seguida del interés, de la importancia, la jerarquización, para, finalmente, llegar a la caracterización, como se muestra en el Cuadro 10.

Las fases de este proceso se describen de la siguiente manera.

Bloom justifica la Atención razonando que en el mundo de los objetos están muchas cosas que solicitan la voluntad y la preferencia del sujeto, y ese algo que reclama su atención será lo que puede conformar el punto de partida de su preferencia y, de modo cónsono, de sus valores. Pero la atención puede ser muy fugaz.

La atención se mantiene a expensas de que el objeto sea interesante, Si existe interés, la atención pasa de ser fugaz a ser sostenida. El objeto de atención sostenida se hace significativo para el individuo en la medida en que le resulta importante, en esa medida es en la que se está incorporado en su sistema afectivo. La Importancia, entonces, es la base de la tercera etapa.

La Jerarquización se concatena con la etapa anterior del proceso, desde la consideración de que puede haber muchos elementos, muchas realidades valorativas que sean importantes para el individuo, pero no todas tendrán la misma importancia.

En este sentido, la jerarquización es la consecuencia lógica de las etapas anteriores, e implica la entrada en una fase más adulta, en la cual el sujeto ya va otorgando importancia selectiva a los elementos valorativos que están introducidos en su repertorio afectivo y cognoscitivo.

La etapa de Caracterización, ultima del proceso de formación de valores en el individuo, implica para éste el hecho de asumir sus propios valores, aquellos que van a conformar sus rasgos diferenciales y característicos; es decir, su propia identidad axiológica, que para unos será la Justicia y sus correlatos; para otros la Convivencia, la Libertad, para otros, etc.

Si bien para Bloom (Ibíd.) el desarrollo de valores en el sujeto humano, como ya se ha visto, presenta las características de un proceso preferentemente cognoscitivo, puesto que el sujeto realiza operaciones mentales de percepción, comparación, seriación, antes de la toma de decisiones, para Krathwohl (1988) el proceso de formación de valores tiene connotaciones que involucran elementos motivacionales, que incorporan la noción de voluntariedad progresiva al proceso.

Una vez analizados diversos puntos de vista en el tema de la génesis de los valores, emerge una cuestión que vincula a éstos con la educación, en el sentido de cuestionar si los valores se pueden desarrollar a lo largo del proceso educativo, cómo esto puede realizarse, para, finalmente, incidir en los valores como construcción personal y social.

Tal y como pudiera desprenderse de las consideraciones de Krathwohl en una primera lectura, acerca de los niveles etáreos del desarrollo de los valores, pudiera concluirse que éste está limitado a las primeras edades, o etapa preadulta y que no es susceptible de intervención en el nivel adulto.

En el contexto teórico, tomando como punto de partida el concepto de valor, definido como la preferencia del individuo o comunidad por cualidades o acciones, determinadas en circunstancias específicas y que sirven de guía para la acción (Romero Recasens, 2001), el tema del proceso de la construcción social y personal de valores trae una interrogante, en torno al escenario en donde esta construcción pudiera darse.

En este sentido, en el debate organizado por la OEI y publicado en la Revista Iberoamericana de Educación se plantea la interrogante de si los valores son susceptibles de formación o construcción en un ámbito que exceda al de los años de escolarización. Una síntesis del contenido del debate se muestra en forma de conclusiones:

1. Los valores abarcan la vida entera del individuo humano y trascienden los ámbitos espacio temporales del aula.
2. Los valores fundamentales se desarrollan a lo largo de la vida, pero se fortalecen en la educación.
3. El proceso educativo permite desarrollar habilidades que facilitan la comparación de los valores fundamentales (el amor; la verdad; la vida...) con los antivalores y tomar decisiones acertadas.
4. Los valores instrumentales (el cumplimiento, la atención, la persistencia, la solidaridad...) encuentran en el contexto educativo el escenario propicio para ser dimensionados.
5. Los cuatro pilares de la educación, planteados por la UNESCO establecen de modo insoslayable la necesidad de que la formación de valores sea tarea primordial de todo el sistema educativo.
6. Falsamente se piensa que los valores sólo son un asunto que compete a los niveles anteriores a la educación superior. La educación en valores es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado, que contribuye a la formación de la personalidad del estudiante.
7. La universidad no es un lugar neutro, sino el espacio propicio para actuar de agente motivador de valores. El rol formador de la educación superior asume a ésta como un espacio vivencial para el cultivo de valores.
8. Su tarea no se reduce a impartir unos "conocimientos" que supuestamente habilitarán al usuario del proceso para el ejercicio de una profesión o para ejercer un conjunto de acciones en el marco de una disciplina determinada, sino también a formarle integralmente, en especial en ciertos valores muy relacionados con la profesionalidad, como son la responsabilidad, la solidaridad, el espíritu de justicia, etcétera.
9. Formar es un continuo en el proceso de la vida humana. La universidad debe formar y debe hacerlo, no puede ser el segmento mayor de un proceso escolar. Esto será mediante un previo replanteo de su "universitas" en circunstancias dadas, donde además de instruir, forme.
10. La formación en valores para el desarrollo humano y profesional es una necesidad imperiosa, porque el estudiante está realizando su aprendizaje para liderar propuestas de mejoramiento social, económico, cultural, político y espiritual.
11. De esta manera, no puede verse aislada la formación humanística y científica, de la investigativa, teórica y profesional, de tal modo que el plan de estudios y el desarrollo curricular deben estar articulados y permeados por la formación en valores.
12. La educación en valores del nivel superior es fundamental, sobre todo para estos tiempos, que requieren recursos humanos formados en conocimientos, habilidades y destrezas de tipo intelectual, y además en valores y actitudes.
13. La Universidad es un espacio simbólico en el que el valor debe reconocerse como tal. No existe la crisis de valores, es el hombre el que está en crisis y no reconoce el valor, por que lamentablemente sus espacios simbólicos así lo constituyen y lo reconocen.

14. En este momento se han modificado, se han adaptado, se han adoptado nuevos valores. Como profesional, se intenta crear profesionales íntegros, conscientes, críticos, que se enfrenten a lo incierto sin temor a equivocarse y capaces de comunicar a otros lo que a aprendido, cualidades que distinguen a un profesional de excelencia.
15. La excelencia define a un profesional preparado para vivir y transformar su época, altamente competente, de elevados sentimientos sociales y que se sienta plenamente realizado como persona.
16. Esto supone el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos que hagan posible la solución de problemas profesionales, que pueda vivir y transformar la realidad actual de su territorio, país, etcétera, en beneficio de la vida humana.
17. La formación de valores no se limita a aquellos que han sido tradicionalmente tratados, sino que hoy, cuando nuestro planeta está amenazado por la actividad inescrupulosa de algunos, se abre ante nosotros un nuevo reto, la formación de valores encaminados al cuidado y conservación de nuestro entorno.
18. Los valores vinculados con la profesión, con un desempeño profesional de excelencia, cualifican y distinguen al profesional, por tanto, la universidad tiene también en buena medida esa responsabilidad, que no es solo de ella, sino que comparte con las empresas, las instituciones y organizaciones donde se emplearán los futuros egresados.

Pero no es esta la única dirección del trabajo de la formación de valores en las universidades, también lo es la formación y el fortalecimiento de valores de identidad, en un mundo que vive la globalización económica, social y cultural.

Ante estas conclusiones, no obstante, se plantea una situación de alarma; los jóvenes salen de la escuela, llegan a la universidad, con una gran confusión de valores, sin una clara concepción de su ubicación en la vida y de lo que van a hacer con ella.

Puesto que estos estudiantes son muy vulnerables, en cierta manera, sería bien interesante la propuesta de aprovechar la situación en positivo, teniendo en cuenta que el enorme avance del conocimiento y la dificultad de llegar a dominar todos los contenidos involucrados hace priorizar la enseñanza de lo más relevante, se debe implementar una acción orientadora hacia el logro de los mínimos necesarios que, fundados en la generación de nuevos valores, permitan avanzar hacia el progreso humano, tal y como lo enuncia Berkowitz (2001) en términos de integralidad y clarificación de valores.

Según Ruiz Silva (2001) una axiología así construida requiere unas bases en las que sustentarse en el nivel epistemológico. La primera de ellas atañe a la conceptualización consensual y personal de valores, en tanto que la segunda implica la incorporación del elemento social para llegar, finalmente al plano normativo, en dos ámbitos: educativo y social.

Estas bases se explican en los siguientes términos:

1. El reconocimiento de una forma de intersubjetividad, que en principio pueda comprometerse con metas axiológicas comunes, susceptibles de alcanzar valor prescriptivo.
2. La presencia de condiciones sociales que garanticen el establecimiento de las relaciones intersubjetivas, basadas en el entendimiento.
3. Un plano normativo emergente que materializa y da sustento hacia futuro a los acuerdos establecidos.

La pretensión discursiva de esta concepción de responsabilidad moral o si se quiere, de esta ética de la corresponsabilidad, puede llevarse al plano educativo de dos maneras:

1. En la generación de condiciones pedagógicas que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa.
2. En el desarrollo de la capacidad de interrogar la naturaleza y el sentido de las distintas interacciones sociales que establecen los individuos.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

La génesis de valores en el ámbito educativo, que en el plano de lo normativo presenta unas características especiales, ha sido analizada por diversos autores, recogemos aquí uno de los testimonios más connotados. Partiendo del reto que supone la formación de valores y actitudes en los alumnos, que según Dávila Espinosa y Martínez Cervantes (1999) es la herencia principal que puede llevarse el alumno después de su tránsito por el proceso educativo, no hay discusión cuando se cuestiona qué es más pertinente: enseñar cualquier contenido académico o actitudes de compañerismo y solidaridad.

No obstante, las acciones de la mayoría de los docentes se inclinan preferencialmente al desarrollo de objetivos cognoscitivos, obviando, muchas veces el cultivo explicito de actitudes positivas, y, en general, de valores. Una de las explicaciones de esta situación proviene de la común presunción de que tanto las actitudes como los valores se formarán de modo espontáneo y automático mediante la enseñanza de conocimientos. Por ejemplo, existe la creencia generalizada de que el alumno al aprender determinadas asignaturas, aprenderá también a ser organizado y responsable en la presentación de sus trabajos.

En este sentido, es significativo considerar, que cuando se pretende formar valores y actitudes, éstos deben incluirse explícitamente en la planificación y desarrollarse en la praxis diaria, mediante el diseño de actividades que promuevan dichos aprendizajes. Si bien es cierto que el modelaje conductual y social es un factor para el desarrollo de valores, pero no es el único.

Y además: ¿Cómo se puede hablar del desarrollo de actitudes y valores cuando el estudiante observa que la acción docente está basado, las más de las veces, en el autoritarismo? ¿Cómo queremos formar un ciudadano activo y critico, si en la escuela se le premió la pasividad y seguir indicaciones?

Por esto mantenemos, siguiendo a Dávila y Martínez (1999) que apoyar esta practica docente únicamente en el interés y en la buena voluntad del docente, pudiera ser una condición necesaria, pero no es suficiente. Por ello se hace imprescindible incorporar, de manera explicita en los planes escolares, la formación en valores, como un proceso integrado, organizado y sistemático.

A este respecto, cabe resaltar la posición de Bonifacio Barba (2000) quien afirma:

Hoy, la educación como toda acción social, se define por la responsabilidad. (...) Aprender cada uno en comunidad a ser responsable de su acción y de los otros y a pedir a todos la responsabilidad correspondiente (...) La educación como crecimiento personal es un equilibrio existencial entre la afirmación de si depende de la búsqueda de conocimientos de significados y el descentramiento o apertura al otro, quien al educarse, me ayudará a educarme.

No obstante, la inclusión de una materia sobre formación de valores (que sería, para algunos, una salida viable) no sería la única acción, más bien debiera serlo la incorporación de ésta, no como una materia aislada, sino como un hilo conductor (eje transversal) implementada más como estrategia que como instrucción.

En este sentido, autores como Canseco (en Dávila y Martínez, 1999) apoyan la moción, especificando que la formación de valores y actitudes es ineficaz cuando se restringe a métodos puramente cognoscitivos, aduciendo que el solo hecho de acceder al conocimiento racional de los valores llevaría únicamente al conocimiento, a la información, pero esto no necesariamente conduce hacia la transferencia a la vida. La simple memorización –o incluso el análisis– del concepto de equidad, por poner un ejemplo, no necesariamente lleva a vivenciarlo ni a asumirlo.

Otra visión complementaria del tema es la asumida por Latapí (2003), quien afirma que:

... más que un currículum de valores que prescriba actividades minuciosas, la prioridad será formar a maestros y directivos que asuman la transformación de la práctica docente y de la forma de funcionamiento de la institución escolar.

En tanto que Fierro (2004) añade la noción de la escuela no como un espacio cerrado, sino como el centro de un ámbito social para la transmisión de valores.

Diríamos, adicionalmente, que el conocimiento de los valores y el asumirlos pertenecen a dos planos diferentes, a dos dimensiones distintas y para lograr el segundo no se pueden utilizar los mismos métodos que para el primero. Coincidiendo con Gimeno Sacristán (1992) y Acevedo (1996) sostenemos que la educación en valores no se puede realizar de modo aislado y desconectado de la institución y de la sociedad, no es una decisión unilateral e inconsulta, sino más bien el producto de un pensamiento holosistémico. Como lineamientos estratégicos para la formación en valores se proponen los siguientes:

(a) En el plano institucional:

- Precisar qué valores y actitudes específicos pretenderá la institución.
- Decidir cómo involucrar efectivamente al cuerpo docente en este cometido.
- Implementar la preparación y capacitación docente para responder a este reto.
- Delimitar hasta qué punto la institución se responsabiliza del desarrollo de valores y actitudes.
- Acordar las consideraciones de tipo ético que se tomarán como base.
- Implementar los cambios en la praxis docente, requeridos para responder a este reto educativo.

(b) En la praxis de aula:

- Dejar espacios para el ejercicio de la libertad
- Formar la conciencia moral de los alumnos
- Lograr la motivación en su propio aprendizaje
- Promover la constancia de las actitudes deseadas
- Incorporar y utilizar técnicas grupales en el aula
- Establecer buenas relaciones entre maestro y alumno
- Demostrar con el ejemplo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, M.E. (1996). Estrategias para la formación de las virtudes. En *Valores y Virtudes en la Educación.* México: IIDEAC.

Barba, B. (2000). *Derechos humanos, educación y ciudadanía.* http://www.cedhj.org.mx/gaceta/2000 Berger, R.N. (2001). *Philosophical belief systems.* http://www.nd.edu/rberger/kant-commentary.html Berkowitz, W. (2001). *Educar la persona moral en su totalidad.* http://www.campus-oei.org/oeivirt.htm Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives.* New York: McKay-Longman.

Cano, J. (2000). *El discurso filosófico de Foucault y Habermas.* http://filosofía.net/materias/num.13/index.htm Concha, M. (1999). *Didáctica y aprendizaje de valores.* http:www.sistema.itesm.mx/va/

Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical.* Madrid: Tecnos.

Dávila, S. yMartínez, G.(1999) La evaluación devalores y actitudes. http://nalejandria.com/akademeia/gmc/04EDU.htm

Fierro, C. (2004). http://www.uaa.mx/news/2004/328.htm

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Madrid: Siglo XXI.

Gimeno, J. (1992). La Evaluación en la Enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza.* Madrid: Morata.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach». En Lickona, T. (Ed.). *Moral development and behavior: Theory, research and social issues.* New York: Holt Rinehart and Winston.

Krathwohl, D. (1988). *How to Prepare a Research Proposal.* New York: Syracuse University Press.

Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana.* México: Fondo de Cultura Económica. Maiorano, J. L. (2001). *Ética y política.* http:// www.Jorgeluismaiorano.com

Pestaña, P. (2000). Evaluación del aprendizaje, un nuevo paradigma. Ciudad Guayana: Secretaría de la UNEG.

Puig, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación 8,* pp.103-120.

Ramos, M.G. (2000). *Programa para educar en valores.* Caracas: Paulinas.

Romero, J.M. (2001). Comentario en la sección Debates. *Revista Iberoamericana de Educación.* http://www.campus-oei.org/revista/open3.htm

Rubio, E.;Sala, A.; y Ventura, G.(2000). Els valors,subjectius o objectius? ttp://www.xtec.es/ivallma/sumagora.htm

Ruiz, A. (2001). *La construcción social del vínculo: objeto y finalidad de la Educación Moral.* Ponencia presentada inicialmente en el seminario: Ética, reconocimiento y justicia, organizado por el Instituto de Bioética de la Pontificia Universidad Javeriana y el Carnegie Council on Ethics and International Aaffairs, Bogotá: (Mayo 20-21 de 2001). http://campus-oei.org/valores.salalectura.htm
Sánchez, J. (2001). Ética y educación. *Rompan Filas.* http: //www.UNAM.mx/rompan/21.html
Scheler, M. (1948). Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético. *Revista de Occidente Argentina, 2,* pp. 45-95 y 133-163. http://www.esepulveda.terra.cl/fil__contemporanea.htm
Scheler, M. (1971). *El puesto del hombre en el cosmos.* Buenos Aires: Losada.
Trilla , J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación 7,* pp.93-120.
Wittaker, J. (1985). *Psicología.* México: Interamericana.

EDUCACIÓN Y VALORES CONTROVERTIDOS. ELEMENTOS PARA UN PLANTEAMIENTO NORMATIVO SOBRE LA NEUTRALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

JAUME TRILLA BERNET

Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona (España). Doctor en Pedagogía por dicha Universidad. Autor de diversas publicaciones y director de proyectos de investigación sobre Educación no Formal e Informal, Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio, Desarrollo Moral y Educación en Valores. Ha sido vicepresidente de la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona desde 1986 hasta 1988.

Ante el viejo y recurrente problema de la neutralidad del profesor frente a las cuestiones socialmente controvertidas, las respuestas suelen ser bastante laxativas. Por un lado, están quienes sostienen, con una gran variedad de matices y de argumentaciones, que efectivamente los profesores deben ejercer su papel de forma neutral. Por otro lado, quienes piensan, aduciendo no menos razones, que la supuesta neutralidad del profesor es un mito, una pretensión ilusoria o una trampa ideológica; que la neutralidad no sólo es educativamente indeseable sino que, además, es una pretensión lógica y prácticamente imposible.

1. Introducción

En este trabajo vamos a obviar esta compleja e interesante discusión teórica que cuenta con una muy nutrida y solvente bibliografía . El estado de la discusión sobre este particular está ya tan repleto de argumentos y contraargumentos que presentarla sin caer en la banalización requeriría muchas más páginas de las que permite un artículo. En otro lugar hemos intentado ordenar y comentar in extenso las argumentaciones esgrimidas en la polémica (Trilla, 1992, pp. 29-88). Aquí sólo nos limitaremos a posicionarnos al respecto puesto que este es un requerimiento necesariamente previo para desarrollar lo que constituirá el objeto central del artículo.

En el trabajo antes citado, después de revisar las razones en contra de la neutralidad, hemos llegado a la conclusión de que ninguna de ellas es suficiente para desacreditar genéricamente a esta opción educativa. Sin embargo, tampoco hemos encontrado ningún argumento a favor de la neutralidad capaz de avalar indiscriminadamente tal opción. Aunque parezca una paradoja, en cierto modo es justo este estado de indeterminación teórica, lo que creemos que puede ponernos en una posición constructiva ante este viejo problema.

La posición que vamos a sostener es bastante simple. La podemos expresar diciendo que la pregunta sobre si los profesores deben o no actuar neutralmente creemos que no puede tener una respuesta unilateral; mejor dicho, que la única respuesta sensata y posible es depende: a veces será conveniente que el profesor actúe neutralmente y, en otras ocasiones, será del todo indeseable que así lo haga.

A tratar de llenar de contenido esta indeterminación inicial es a lo que está dedicado este artículo. Nuestra intención es, pues, proponer una suerte de modelo normativo que pueda orientar la intervención del profesor ante las cuestiones socialmente controvertidas.

Sin embargo, antes de entrar en ello será necesario establecer algunas estipulaciones conceptuales. Luego, entrando ya en el terreno normativo, esquematizaremos algunas de las diferentes formas que puede adoptar la intervención, para ver si es posible simplificar el problema a base de eliminar, ya de entrada, aquellas que por razones éticas o educativas puedan considerarse indeseables.

En tercer lugar, puesto que creemos que la opción por la neutralidad o por la no neutralidad ha de depender, entre otras cosas, de la clase de valores que entren en juego en cada caso, propondremos una clasificación de valores que permita orientar selectivamente la conducta del agente educativo.

Por otro lado, es obvio que la decisión procedimental del profesor debe partir de una previa definición teleológica: ¿En función de qué finalidades del profesor o de la escuela adoptan la neutralidad o no? En este sentido será menester hacer también por nuestra parte una opción teleológica: definir y justificar los objetivos a los que- debería dirigirse la acción de la institución escolar y del profesor.

Finalmente, teniendo presente todo lo anterior, la decisión final de optar por la neutralidad o por la no neutralidad creemos que depende de una serie de factores contingentes. A partir de la elucidación de estos factores podremos formular ciertos criterios que configuren el modelo normativo cuya elaboración constituye el objetivo final del trabajo.

2. Acotación de los conceptos de neutralidad y de beligerancia

Puesto que estamos ante un tema teórico-práctico en el que las polémicas son a menudo discusiones sobre las propias palabras y conceptos que en él se manejan, se impone la necesidad de estipular inicialmente el sentido en el que son usados en este trabajo los conceptos básicos que constituyen su objeto.

Sin apartarnos de una noción básica de diccionario, entenderemos que asume una postura de neutralidad «aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, no apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás».

La postura contraria u opuesta a la de la neutralidad la designamos mediante el término «beligerancia». En el contexto de las discusiones pedagógicas aparecen a veces como contrapuestos a «neutralidad» conceptos como «adoctrinamiento», «manipulación», «propaganda», «proselitismo», «parcialidad», «tendenciosidad », etc. Dado que todos estos términos casi siempre vienen connotados peyorativamente, hemos optado por elegir la palabra «beligerancia» que, al menos en el lenguaje pedagógico, aparece con menos adherencias. Así pues, en consonancia con la definición dada de neutralidad, entenderemos que es beligerante «aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás».

Estas definiciones, no obstante, resultan todavía insuficientes para acotar convenientemente el uso que haremos en este trabajo de las palabras «neutralidad» y «beligerancia». Al menos, es preciso determinar a qué clase de objetos las referimos, a qué sujetos atribuimos estas maneras de actuar y en qué situaciones pueden ser pertinentes las reflexiones que hagamos.

1. Delimitación del objeto. ¿En relación a qué utilizamos los conceptos neutralidad/beligerancia? Como puede deducirse de lo dicho hasta aquí, nos referiremos no a cuestiones de hecho sino a cuestiones de valor. Es decir, a objetos que impliquen distintas opciones y que la superioridad de unas respecto de las otras no sea, en un momento dado, discernible científicamente. En definitiva, se trata de temas penetrados por contenidos de carácter moral, político, religioso, estético y, en general, ideológico. Los ejemplos son obvios: aborto, pena de muerte, eutanasia, moral sexual, despenalización de las drogas, política nuclear, ingeniería genética, intervención bélica, desarrollismo frente a ecologismo, etc.

2. Delimitación del sujeto. ¿Neutralidad/beligerancia de quién? Naturalmente, a quien se suelen referir tales posicionamientos es al agente educativo, sea personal o institucional. Sin embargo, en este trabajo los referiremos sobre todo al educador docente y a las instituciones escolares en sus diversos niveles. Por tanto, excluiremos de nuestra consideración el problema de la neutralidad/beligerancia en el caso de los padres o de la familia. Y ello, no por creer que este tema sea irrelevante respecto a tales agentes educativos, sino por el hecho de que sin duda se trata de un problema con implicaciones distintas.

3. Delimitación del contexto. Aunque queda implícito en el punto anterior, queremos recalcar que de lo que trataremos aquí es de la neutralidad/beligerancia del educador en cuanto actúa en el contexto institucional de la escuela. No nos referiremos, pues, a las actuaciones de neutralidad/beligerancia en actividades extraprofesionales del docente. Aquí nos interesa lo que hace el educador en la clase y no si milita en un partido político o es miembro de una confesión religiosa.

Después de la delimitación del objeto, del sujeto y del contexto, se imponen todavía algunas puntualizaciones que será bueno explicitar de entrada para, en lo sucesivo, evitar discusiones infructuosas que nos desvíen del núcleo del problema.

a) Neutralidad y beligerancia no son tanto maneras genéricas de ser o de pensar cuanto maneras de actuar en determinadas situaciones. Asumir una postura de neutralidad o de beligerancia no se refiere necesariamente al hecho de tener o no preferencias personales frente al objeto de que se trate, sino al hecho de manifestarlas o no, y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad educativa. Está claro que la opción por la neutralidad quedaría tácitamente desprestigiada si se presupusiera que quien asume tal opción frente a un determinado objeto hubiera de ser indiferente respecto al mismo: sólo podrían actuar con neutralidad presuntos educadores ideológicamente indiferentes, irreflexivos y asépticos, y tal no parece ser un perfil muy recomendable de educador. Como dice L. Stenhouse (1975, pp. 125-126), la neutralidad es un procedimiento, una estrategia, y no un atributo de la persona.
b) Neutralidad no es necesariamente igual a inactividad, inhibición, no intervencíón, abstención, etc. El sentido en el que se usa en la discusión la palabra «neutralidad» no es el que le daría un significado antagónico a actividad. Quien asume una postura de neutralidad puede intervenir y, además, hacerlo de forma muy activa en ciertos aspectos; lo que ocurre es que interviene sobre la forma de la discusión y, si lo hace sobre el contenido, omite juicios de valor sobre las opciones enfrentadas. Más adelante estableceremos la distinción entre neutralidad activa y pasiva que puede resultar pertinente para clarificar esta confusión entre neutralidad e inhibición.
c) Neutralidad y beligerancia no necesariamente se corresponden con relativismo y absolutismo axiológicos. Ya hemos dicho que se podían adoptar posturas de neutralidad sin ser necesariamente neutral a nivel interno o personal en relación con el objeto de que se trate. Por tanto, las concepciones morales, políticas o religiosas que se tengan son, parcialmente al menos, independientes de la decisión procedimental que se asuma en torno a la neutralidad y a la beligerancia. Hay que aclarar este punto, puesto que es corriente asimilar la defensa de la neutralidad con posturas relativistas, escépticas, etc., y, por ello, la defensa de la beligerancia a posicionamientos próximos a la creencia en valores absolutos. Bien es verdad que existe una cierta tendencia o predisposición a que el absolutismo axiológico abone la beligerancia y el relativismo la neutralidad, pero tales asociaciones no son lógicamente necesarias.

3. Neutralidades y beligerancias

Neutralidades y beligerancias las hay de muy diferentes tipos. La necesidad de distinguir entre las diferentes clases de neutralidad y de beligerancia obedece no sólo a razones conceptuales sino también normativas. Es posible que algunos tipos de neutralidad o, sobre todo, de beligerancia, sean de entrada rechazables por criterios éticos o pedagógicos, con independencia de cualquier otra consideración. Si efectivamente podemos establecer la ilegitimidad de ciertos procedimientos, el problema de la intervención del profesor se nos habrá reducido en gran medida.

3. 1. Clases de neutralidad

Aunque cabría la posibilidad lógica de establecer otras muchas taxonomías en torno a la neutralidad, nos limitaremos a presentar las dos que nos parecen más significativas, bien sea para elucidar el problema o bien para encarrilar las propuestas normativas subsiguientes. De hecho, los dos siguiente pares de clases de neutralidad han sido frecuentemente utilizados, a veces con variantes terminológicas, en la literatura especializada sobre este tema.

a) Neutralidad interna y neutralidad externa

La neutralidad interna se refiere a la propia posición del agente ante un determinado conflicto de valores. Independientemente de si el agente manifiesta o no su posición, puede tener o no una opción particular en tal conflicto: si no la tiene, decimos que su posición es de neutralidad interna. La neutralidad externa consiste en la intención del agente de no influir sobre los receptores ante tal controversia, con independencia de la opción interna que haya realizado el agente. Ya hemos advertido antes que, en realidad, es ante todo la neutralidad externa la que nos interesa en este trabajo.

b) Neutralidad pasiva y neutralidad activa

Esta distinción se refiere a si el agente educativo introduce (presenta, posibilita, permite, etc.) el tema controvertido, o bien si, por el contrario, lo evita (silencia, omite, etc.).

En el primer caso, hablaríamos de neutralidad activa y en el segundo de neutralidad pasiva. En otras palabras, la neutralidad pasiva consiste en excluir de la situación educativa el tratamiento de aquellas cuestiones ante las cuales se considera que el educador o la institución educativa debe mantenerse neutral; se trata de una neutralidad por omisión.

Por su parte, la neutralidad activa consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas con relación a él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por una opción determinada. Este tipo de neutralidad es, por ejemplo, aunque sin utilizar esta terminología, la que proponía L. Stenhouse en el marco del Humanities Curriculum Project.

3.2. Clases de beligerancia

De beligerancia las hay de muy diversos tipos. Ante un determinado objeto controvertido, el agente puede tratar de influir de muchas maneras para que el receptor o los receptores opten por una de las posiciones enfrentadas. Utilizando diferentes criterios taxonómicos hemos definido una serie de clases de beligerancia significativamente diferenciadas. En el marco de nuestra pretensión normativa, en algunos casos tales criterios taxonómicos nos pueden ayudar a justificar qué tipos de beligerancias pueden ser, en principio, aceptables, y cuáles, ya de entrada, serían ética o pedagógicamente rechazables.

a) Según el signo de la beligerancia: positiva o negativa

Llamaremos beligerancia positiva a la acción que consiste en la defensa de una opción determinada. La beligerancia negativa se produciría cuando la acción consiste en criticar a las opciones contrarias. Por lo general pero no siempre, la beligerancia se ejerce alternando ambas formas: defendiendo lo propio y atacando lo ajeno. En cualquier caso, esta distinción nos servirá después para caracterizar diferencialmente determinados procesos.

b) Según si se manifiesta la intención beligerante: explícita o encubierta

El agente puede actuar con beligerancia manifestando de forma explícita al receptor su intención de ser beligerante (esto es, advirtiendo de su toma de partido), o puede tratar expresamente de ocultarla y enmascararla por medio de cualquiera de las mil formas de neutralidad fraudulenta: escamoteando opciones significativas, banalizando argumentos contrarios, presentando informaciones distorsionadas y datos falsos, seleccionando fuentes contrarias insustanciales, haciendo énfasis tendenciosos, etc. Esta beligerancia encubierta, por supuesto, incluiría también los procedimientos intencionales de lo que los comunicólogos llaman la información o propaganda subliminal.

Quizá la distinción entre beligerancia explícita y encubierta puede ya establecer un limite a la beligerancia educativa lícita. Probablemente, tendría un grado notable de aceptación el reconocimiento de que, por razones éticas, las beligerancias encubiertas deben ser consideradas, al menos en los contextos pedagógicos, como genéricamente ilegítimas. Es posible que las beligerancias enmascaradas sean las más efectivas: a menudo, para convencer a alguien lo que hay que hacer de entrada es evitar que se dé cuenta de que se le intenta convencer. Sin embargo, aunque ocultar de forma expresa el propósito de influir y de convencer quizá sea una estratagema muy eficaz, una voluntad honestamente pedagógica no debe substraer al educando las verdaderas intenciones del educador. En educación ---como quizá en toda acción humana y social-, la búsqueda de la eficacia para el logro de un fin debe estar subordinada a criterios éticos sobre los medios a utilizar. Por tanto, podría ya enunciarse un principio de la beligerancia educativa lícita: el educador que asuma un comportamiento beligerante debe procurar que el educando sea consciente de su intención y del sentido de tal beligerancia.

c) Según el procedimiento: coactiva (intrínseca/extrínseca) o persuasiva

La beligerancia puede ejercerse a base de intimidar al receptor o bien intentándolo persuadir o convencer. Ambas cosas pueden llevarse a cabo de formas diferentes. De dos formas generales de beligerancia persuasiva trataremos en el epígrafe siguiente; aquí nos limitaremos a presentar brevemente la beligerancia coactiva. Ésta, en primer lugar, puede ejercerse mediante procedimientos coactivos o intimidatorios que nada tienen que ver con los contenidos que se desean inculcar; es decir, por medio de castigos o sanciones independientes de las ideas, doctrinas u opiniones que se intentan transmitir.

Pero hay también otra forma de coacción beligerante: la que llamaremos -usando la misma terminología anterior- intrínseca. En ella, el recurso intimidatorio se presenta ligado al propio contenido de la idea, doctrina u opción que se pretende inculcar. Es, por ejemplo, el «fuego eterno» que se promete al infiel, o cualquier otra suerte de catástrofe (trascendente o mundana) que se vaticina si no se acepta la opción del agente beligerante.

La beligerancia coactiva extrínseca resulta fácilmente rebatible como procedimiento pedagógico para la transmisión de valores. Lo sería, primero, por razones éticas y políticas. En un Estado de derecho que afirme la libertad de conciencia y el pluralismo ideológico y político, no cabe admitir ninguna coacción de esta clase. Nadie (y, por tanto, tampoco los educadores) puede estar legitimado para intentar transmitir sus valores o creencias por medio del castigo y la amenaza. Pero si este motivo que remite a los principios no fuera suficiente, también hay argumentos de eficacia que desacreditan este tipo de beligerancia coactiva. El castigo o la intimidación pueden servir para evitar ciertas conductas puntuales, pero es inútil si lo que se pretende es la asimilación profunda y honesta de una doctrina o idea.

La que llamamos aquí beligerancia coactiva intrínseca resulta, en cambio, más difícil de deslegitimar a priori. De hecho, los males (personales o colectivos) con que el agente atemoriza al sujeto forman parte de las «razones» que aquél aduce para fundar su opción: quien crea de verdad en el infierno no puede dejar de vaticinarlo a quien rechace la doctrina que según él conduce al paraíso; o quien crea que la política contraria a la que uno defiende lleva al desastre no puede dejar de argumentarla con tintes catastrofistas. La crítica a estas beligerancias en las que la intimidación es intrínseca puede hacerse atendiendo, pues, no tanto al procedimiento beligerante en sí mismo, cuanto a las propias doctrinas o ideas que se desean inculcar. Éstas frecuentemente son fanáticas, maniqueas, dogmáticas, fatalistas y simplistas, y no parece deseable que la inculcación de ideas de esta calaña sea un objetivo educativo a defender.

d) Según el medio utilizado en la persuasión: emocional o racional

La persuasión, por lo general, combina elementos racionales con elementos emotivos. De todos modos, en el marco de nuestro trabajo distinguiremos las dos formas de beligerancia (emocional y racional), según el énfasis que se ponga en cada uno de los dos componentes. Se puede tratar de persuadir recurriendo sobre todo a sentimientos y emociones, o bien esgrimiendo razones, argumentos o pruebas. La seducción, el ascendente personal, el chantaje afectivo, el carisma, etc., constituyen elementos que suelen estar presentes en la beligerancia que aquí llamamos emocional. Algunos serían, de entrada, rechazables.

Lo sería, por ejemplo, el chantaje afectivo, ya que de hecho es una forma de castigo y, por tanto, estaría dentro de la beligerancia coactiva que en el apartado anterior caracterizábamos como extrínseca. Sin embargo, y aun cuando creemos que las beligerancias legítimas en contextos escolares deberían decantarse mucho más hacia el lado del racionalismo que del sentimentalismo, no sería nada sencillo desacreditar globalmente a las beligerancias emotivas o, mejor dicho, a la presencia de contenidos afectivos y sentimentales en el ejercicio beligerante. Entre otras cosas, porque en la práctica tales componentes resultan difíciles o imposibles de evitar; las relaciones educativas, por ser relaciones humanas, están siempre penetradas por afectos, ascendentes personales, simpatías o antipatías, etc. En todo caso, los sentimientos implicados en un proceso beligerante, si no eliminados porque ello no es posible, sí que debieran ser, al menos, elucidados y controlados. Unas dosis de pasión o de elementos de seducción sin duda incrementan la capacidad de persuasión del agente, pero es ciertamente dudosa la legitimidad pedagógica de una beligerancia en la que aquellos elementos emotivos sean los factores predominantes del proceso relegando u oscureciendo el discurso racional.

e) Según el reconocimiento explícito de beligerancias opuestas: excluyente o no excluyente

Otra distinción importante es la que hay que establecer entre beligerancias excluyentes y no excluyentes. En las excluyentes, el agente presenta su opción ocultando, silenciando o negando el resto de opciones existentes. En la beligerancia no excluyente, el agente defiende la propia (de otro modo no sería beligerancia), pero reconoce y no pretende evitar el conocimiento de las contrarias, aun cuando, a su vez, las someta a crítica.

Parece que la beligerancia excluyente no pueda darse como pedagógicamente legítima puesto que está viciada en su propia concepción. El primer deber del profesor ante los temas socialmente controvertidos, fuera de que se adopte una postura de neutralidad o de beligerancia, es reconocer y explicitar la realidad del objeto controvertido. Y lo que es realmente objetivo en él es que se trata de una cuestión ante la cual existen opciones diversas. Por tanto, la beligerancia excluyente niega, de entrada, este dato objetivo; es rechazable por falta de objetividad, por ocultar de manera expresa información sobre el problema.

4. Clases de valores y cuestiones controvertidas

4. 1. Valores compartidos y valores no compartidos

La discusión sobre la neutralidad y la beligerancia carece de sentido si no se clarifica el objeto de las mismas; es decir, si no se especifica en torno a qué el profesor o la institución educativa deben ejercer de una u otra forma.

No es lo mismo, por ejemplo, plantearse si el profesor o la institución escolar deben ser neutrales o beligerantes frente a los Derechos Humanos que frente a los programas de los distintos partidos políticos ante unas elecciones. No hacer ningún tipo de discriminación en cuanto a los objetos ante los que se plantea la neutralidad y la beligerancia con frecuencia conduce a generalizar indebidamente las normas de actuación. Por tanto, para poder establecer algún tipo de orientación normativa en torno a la conducta pertinente (neutral o beligerante) del profesor, es preciso definir algún criterio de demarcación sobre los valores que en cada caso entren en juego.

En concreto, vamos a proponer una suerte de clasificación de valores que nos sea útil en la tarea normativa en la que estamos empeñados. Será una clasificación muy sencilla, que inevitablemente deberá pecar de un cierto formalismo y que, sin duda, plantea múltiples derivaciones filosóficas en las que no nos será posible entrar en profundidad.

Valores compartidos **A**

Valores no compartidos Contradictorios con A (Contravalores) **B**

No contradictorios con A **C**

La propuesta aludida consiste en distinguir tres clases de valores. En primer lugar, unos valores A, que convencionalmente llamaremos compartidos, y que comprenderían todos aquellos valores que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad ...), son aceptados de forma generalizada como deseables. En segundo lugar, habría unos valores B, que serían valores no compartidos y contradictorios con los valores A; es decir, aquellos valores que no sólo no gozarían de una aceptación generalizada, sino que además serían ampliamente percibidos en el contexto social como antagónicos a los anteriores; en realidad, serían contravalores. Por último, habría unos valores C, que tampoco serían compartidos, pero que, en cambio, no serían percibidos de forma generalizada como contradictorios con los valores A; es decir, valores que, aunque no gozaran de una aceptación mayoritaria, se consideraría legítimo que individuos o grupos los puedieran tener como propios.

Después intentaremos precisar más estos conceptos. No obstante, nos interesa explicitar que somos plenamente conscientes de que, en principio, esta propuesta se podría inscribir en el marco de un cierto relativismo axiológico. De un relativismo, en todo caso, no subjetivista o individualista, sino social. Sin embargo, se trataría de un relativismo social con ciertos límites importantes, límites que provienen del propio criterio apuntado que, en cierto modo, es un criterio consensual[1]. Como más adelante ampliaremos, entendemos que la idea de consenso social presupone un marco político democrático. Es decir, los valores A no serían exactamente los valores dominantes en cualquier tipo de sociedad, sino los valores ante los cuales existe un consenso generalizado al que sólo es posible llegar en un marco social que reconozca y proteja las libertades básicas. Por tanto, el relativismo sociológico en el que en apariencia se sitúa la clasificación propuesta parte de un principio que no se afirma como relativo: el principio de que, ya que por definición el consenso no puede imponerse, éste sólo puede tener lugar en una sociedad realmente democrática.

Aunque hemos dicho que la clasificación propuesta tiene un carácter básicamente formal, es conveniente precisar un poco más a qué nos queremos referir cuando hablamos de valores compartidos y no compartidos. Para ello, apuntaremos algunas posibilidades para llenar de contenido estas categorías.

Para los valores compartidos se podría apelar, por ejemplo, a tres referencias posibles. En primer lugar, podríamos tomar como valores compartidos conceptos generales como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza, etc. Todo el mundo está de acuerdo en que la justicia es preferible a la injusticia, la verdad a la mentira, etc. Sin embargo, como es obvio, decir esto y nada es casi lo mismo, puesto que existen diferentes concepciones sobre lo que sea la justicia, la libertad, etc., y además existen también diferentes maneras de jerarquizar tales valores.

---

[1] En realidad, a los valores compartidos podríamos haberlos denominado consensuados. Ello nos pondría directamente en la pista de algunas importantes líneas de profundización. Por ejemplo, la de HABERMAN5 0 la de RAWLS.

En segundo lugar, para llenar de contenido lo que llamamos valores compartidos, se podrían tomar como referencia las grandes declaraciones de principios o de derechos sobre los que parece existir un acuerdo generalizado en el ámbito de su incidencia respectiva. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (y otros textos derivados de la misma) y los grandes principios de las constituciones de los Estados democráticos podrían ser ejemplos de fuentes posibles para definir el contenido de los valores que llamamos compartidos.

En tercer lugar, podría considerarse que los valores compartidos en una sociedad democrática son sólo los propios de la democracia o, aun de forma más restringida, lo que podríamos llamar las reglas de juego del sistema democrático. 0 sea, la tolerancia, el respecto al pluralismo, la participación responsable, la renuncia al ejercicio de la violencia para extender las propias ideas, etc.

En cualquier caso, se llene como se llene esta categoría de los valores compartidos, parece que es perfectamente plausible y defendible la existencia -o, al menos, la deseabilidad- de unos valores que pueden ser aceptados con responsabilidad de forma amplia por una comunidad que, en muchos otros aspectos, es plural y diversa desde el punto de vista ideológico.

Por lo que se refiere a los valores no compartidos, como hemos indicado más arriba, podrían ser de dos clases. En primer lugar, los que entran en contradicción con los compartidos y que, por tanto, serían percibidos no como valores sino como contravalores (valores B). Si vale un juego de palabras, se trata de valores no consensuados pero consensuadamente rechazados. En un sociedad democrática que afirma la igualdad ante la ley de todos los ciudadanos, son contravalores los que, por ejemplo, servirían de justificación del racismo.

En segundo lugar, serían también valores no compartidos aquellos que, aun no participando de un consenso generalizado, se acepta de forma amplia la legitimidad de que puedan ser asumidos y defendidos por personas o grupos sociales (valores C).

Estos valores no son antagónicos con los compartidos, pero pueden entrar en contradicción con otros valores que pertenezcan a su mismo grupo. Por decirlo así, existe consenso sobre su legitimidad pero no sobre su universalidad. Se incluirían en esta categoría, por ejemplo, aquellos valores que pertenecen al ámbito de lo privado; pongamos por caso, la castidad o el celibato. Se puede discutir si la castidad es o no una virtud, si la obligación del celibato para el clero es teológicamente justificable o si es psicológicamente conveniente, pero no se discute la legitimidad de que alguien pueda optar con libertad por esta forma de vida.

En general pertenecen a la clase de valores controvertidos todos aquellos que están en la base de la especificidad diferencial de las distintas confesiones religiosas, de las concepciones éticas, de las corrientes estéticas, de las opciones políticas... que aceptan las reglas de juego democrático. Hay controversia sobre el partido al que es mejor votar, sobre la calidad de una obra de arte, sobre una orientación moral dictada por la Iglesia... pero, en general, se admite que cada cual pueda sostener posiciones distintas ante estos temas.

4.2. Los conflictos entre valores y las cuestiones socialmente controvertidas

Con relación a las clases de valores que acabamos de apuntar, debemos introducir aquí dos nociones más. La primera es la de «conflicto de valores» (o «entre valores»). Un conflicto entre valores aparece cuando ante una cuestión determinada existen distintas opciones que tratan de fundamentarse mediante referencias axiológicas diferentes.

Con esto queremos apuntar que los conflictos de valores no los entendemos en abstracto (el valor tal frente al valor cual), sino referidos a objetos determinados.

A estos objetos que plantean conflictos valorativos son a los que llamamos cuestiones controvertidas. Estas cuestiones serán socialmente controvertidas si, en el contexto social de que se trate, el disenso que sobre ellas existe se percibe de forma pública y se le atribuye una cierta relevancia.

En las cuestiones socialmente controvertidas los valores que entran en conflicto son, en primer término, los que antes etiquetábamos como valores C. Sin embargo, muchas de las cuestiones socialmente controvertidas no se reducen sólo a conflictos entre los valores C, sino que remiten a diversos aspectos de los valores A y B.

A menudo un valor aparece como compartido pero, en cambio, existe controversia social en la forma de interpretarlo en situaciones determinadas. Así, por ejemplo, el valor de la vida humana no es puesto en duda por casi nadie, pero en la interpretación de este valor (o en el propio concepto de «vida humana» o de «persona») difieren quienes son partidarios de la despenalización del aborto y quienes son radicalmente contrarios a él. En otras ocasiones, la controversia tampoco está en aquellos valores generales considerados aisladamente, sino en las consecuencias que se derivan de las diferentes formas de jerarquizarlos. La paz, en principio, es un valor compartido por todos, pero no hay acuerdo en si este valor debe o no subordinarse a otros valores. Las libertades de expresión y de información son también valores A, pero genera polémica cuáles serían los limites de estas libertades frente al derecho a la intimidad. Finalmente, en otros casos, la controversia tampoco se da con relación al valor en sí mismo, sino a la mejor manera de hacerlo realidad. Al menos de forma explícita todas las opciones políticas dicen trabajar en favor del bienestar social, pero discrepan entre ellas sobre si para lograr el más elevado grado posible del mismo es preferible un mayor o un menor intervencionismo estatal. Por tanto, muchas veces, lo realmente controvertido en relación con los valores está en cómo lograrlos, cómo interpretarlos o cómo jerarquizarlos.

Como resumen de lo dicho, entenderemos que son cuestiones socialmente controvertidas aquellas que:

1) Conllevan algún conflicto entre valores, bien sea por una oposición existente entre los valores que llamábamos C, o bien por las diferentes formas de interpretar, jerarquizar o aplicar los valores A y B; y
2) Son percibidos públicamente como relevantes.

5. Propuesta de objetivos

Establecidas las clases de valores y el tipo de cuestiones ante los que se plantea el problema de neutralidad y la beligerancia, el siguiente paso para poder diseñar un modelo normativo para la acción de los agentes e instituciones educativos es definir las metas que deberían perseguirse. Así pues, en este punto será ya inevitable explicitar una posición teleológica determinada.

La aceptación de que el sistema democrático y pluralista es el mejor de los sistemas políticos conocidos, aunque siempre perfectible, implica afirmar que uno de los objetivos básicos de la educación debe ser el de contribuir, en la medida de sus posibilidades, al mantenimiento de lo esencial de este marco y a la optimización de aquellos aspectos funcionales que sean mejorables. Esta finalidad general, en lo que se refiere a nuestro tema, podría desglosarse en los tres, objetivos siguientes:

1. Que el educando conozca y asuma los valores compartidos (A).
2. Que el educando conozca y rechace los contravalores (B).
3. Que el educando conozca las cuestiones socialmente controvertidas, que elucide los conflictos de valores que presentan, y que pueda optar autónomamente con relación a ellas.

Estos objetivos, utilizando los conceptos que venimos manejando, podrían ser traducidos de la siguiente forma:

1. Por lo que se refiere a los valores A, la educación debe ser beligerantemente positiva.
11. Por lo que se refiere a los valores B, la educación debe ser beligerantemente negativa.
111. Por lo que se refiere a las cuestiones controvertidas, en función de determinados factores, deberá adoptarse aquella forma lícita de neutralidad o de beligerancia que, en cada caso, sea la más pertinente para que el educando elucide los conflictos de valores que encierran y pueda optar autónomamente con relación a ellas.

Como puede observarse, la formulación de este tercer objetivo no determina todavía el proceder (neutral o beligerante) que debería adoptar el educador o la institución educativa ante las cuestiones controvertidas. En el próximo apartado intentaremos ver qué factores son los que determinarían el procedimiento más pertinente en cada caso.

6. Principios, factores y criterios

6.1. Principios generales

Como decíamos, nuestra intención es descubrir y analizar los factores contingentes más relevantes que puedan servirnos como referencia para convertir en orientaciones normativas la indeterminación de aquella primera respuesta («depende») a la pregunta sobre la neutralidad o la beligerancia del profesor. Antes, sin embargo, anotaremos algunos principios generales que enmarcarían la consideración de los factores antedichos.

1. Sea cual sea la opción del profesor, ésta deberá hacerla explícita a los alumnos y justificarla ante ellos si es preciso. Dicho de otra manera, los alumnos han de saber cuál es el papel que el profesor ha decidido adoptar y también han de poder conocer cuáles son las razones o motivos de tal asunción.
2. En el caso de que el profesor adopte la neutralidad procedimental, los alumnos (y él mismo) han de estar advertidos de los límites psícológicos de su opción. Es decir, no debe ocultarse a nadie que quizá al profesor, aunque honestamente pretenda evitarlo, se le colarán, de una forma u otra, ciertas tendenciosidades.
3. En el caso de que el profesor adopte la beligerancia, debe dejar claro a los alumnos que ante las cuestiones socialmente controvertidas no actúa en tanto que «experto». Dicho de otro modo, que las opiniones que defiende son sólo eso: opiniones. Opiniones que legítimamente puede sostener pero no con mayor autoridad que cualquier otro ciudadano. El profesor debe, por tanto, procurar que su beligerancia no quede contaminada a los ojos de sus alumnos de la autoridad que su rol profesional le confiere frente a otro tipo de contenidos.
4. Como es natural, han de quedar excluidas todas las formas de neutralidad o de beligerancia que, por principio, son ética o pedagógicamente indeseables. 0 sea, las beligerancias encubiertas, coactivas, impositivas.... y las neutralidades que son fruto de la inhibición irresponsable o de la simple indiferencia.
5. Ante las cuestiones socialmente controvertidas que el profesor decida tratar en clase, y con independencia de si su actuación será al fin neutral o beligerante, su primera e inexcusable tarea es presentarlas como tales a los alumnos, es decir, como cuestiones sobre las que no existe en la sociedad un consenso generalizado. Esta es la primera verdad que el profesor debe transmitir, pues su objetividad es la única que al principio puede ser aceptada por todas las partes de la controversia. Esconder a sabiendas el carácter socialmente controvertido de un tema es una forma de escamotear la realidad y, por tanto, una forma ¡legítima de beligerancia.

6.2. Factores y criterios normativos

Como hemos explicado antes, no puede determinarse en abstracto o «en general» cuál es la más adecuada de las diversas formas legítimas de neutralidad o de beligerancia respecto a las cuestiones socialmente controvertidas. Lo que el profesor deba hacer en cada caso frente a este tipo de cuestiones depende de diversos factores o variables. A continuación pasaremos revista a los que consideramos más significativos de estos factores. De la consideración de los mismos podrán desprenderse criterios orientativos para la acción del profesor.

Estos factores y criterios relacionan entre sí los elementos fundamentales que entran en juego en la situación: la propia cuestión controvertida, el educando, el educador, el contexto escolar y el contexto social. Y, en este sentido, es muy importante advertir que ninguno de los criterios que se apuntarán debe ser tomado, per se, como norma universal o absoluta: cada uno de los criterios puede quedar relativizado por los otros, de modo que, en cada caso, la decisión procedimental deberá desprenderse de la apreciación conjunta y ponderada de todos los factores y criterios.

1. La relevancia y actualidad social de la cuestión controvertida. La decisión de tratar en clase una cuestión controvertida y la forma de hacerlo pueden depender, en primer lugar, de la actualidad o relevancia que en aquel momento tenga la misma. Un criterio orientativo podría formularse de la siguiente forma: cuanto mayor sea la actualidad y relevancia social de una cuestión controvertida más justificado estará pasar de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa o, en su caso, a la beligerancia. En realidad, este es un criterio de selección y de oportunidad: el profesor debe seleccionar aquellas cuestiones controvertidas que tengan significatividad en el contexto social; y, en general, será mejor presentarlas cuando el interés público hacia ellas les confiera actualidad.

2. El grado de conflictividad social que suscite la controversia. Este factor matiza el anterior. Independientemente de su actualidad, una cuestión controvertida puede generar mayor o menor grado de conflictividad o virulencia en la confrontación. Por ejemplo, las controversias de carácter estético, en general, suelen producir menor conflictividad social que las políticas o las morales. Por decirlo así, se suele tolerar mejor que el profesor sea beligerante a favor de los pintores abstractos y -en contra de los figurativos, que a favor o en contra de la legalización del aborto.

De este factor sobre el grado de conflictividad social de la controversia difícilmente puede desprenderse ningún criterio normativo específico si de entrada no lo ponemos en relación con algún otro factor. En todo caso, es siempre un factor a tener en cuenta por el profesor, pues las repercusiones de su elección neutral o beligerante serán distintas según sea la conflictividad social del objeto. Puede enunciarse, de todos modos, lo siguiente: las consecuencias externas (padres, institución, autoridades educativas, comunidad, etc.) de la beligerancia del profesor serán mayores en razón directa al grado de conflictividad social que suscite la controversía.

Si este factor lo relacionamos con otro que explicaremos después (la capacidad de control de las consecuencias y el grado de responsabilización del educador), sí que cabe formular entonces algún criterio más propiamente normativo: con relación al grado de conflictividad social que genere la controversia, el educador podrá pasar de la neutralidad pasiva a la activa y a la beligerancia siempre y cuando su capacidad de control de la situación y su grado de responsabilización le permitan asumir las consecuencias que se deriven de su decisión procedimental.

3. La capacidad cognitiva del educando para entender la controversia y para dar sentido a los valores que entran en juego. Es obvio que este ha de ser un factor determinante en la decisión del profesor de actuar de una u otra forma con relación a las cuestiones controvertidas. Cuando el educando (y, en general, los sujetos que forman el grupo-clase) carecen de la capacidad cognoscitiva necesaria para comprender la controversia y dar significatividad a los valores que están en conflicto, lo más razonable será la neutralidad pasiva: es decir, no marear al niño con problemas que están muy lejos de su entendimiento.

Lo más fácil es que ejercer beligerantemente frente a sujetos que carecen de las aptitudes cognoscitivas suficientes derive hacia el adoctrinamiento puro y simple. A medida que estas aptitudes se van incrementando, el profesor estará legitimado para pasar a formas de neutralidad activa y de beligerancia. El criterio normativo correspondiente podría formularse así: el paso de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa y a la beligerancia estará en razón directa a la capacidad cognoscitiva del educando para entender la controversia y para dar sentido a los valores que entran en juego.

4. La distancia emotiva o grado de implicación personal del educando o grupo con relación a los temas o valores de que se trate. Este es también un importante factor que debe ser siempre considerado. Por un lado, el hecho de que exista algún tipo de implicación entre el alumno o los alumnos y el objeto de la controversia será, sin duda, un elemento motivante para que este objeto sea tratado en clase; es decir, en determinados casos, este hecho puede facilitar o aconsejar el paso de una neutralidad pasiva a una neutralidad activa o a la beligerancia.

Sin embargo, también es verdad que ciertos tipos de implicación afectiva o según qué grado de emotividad suscite en el educando el tema en cuestión, obligarán al educador a ser extremadamente escrupuloso y prudente en el momento de decidir el rol que va a desempeñar. En algunos casos, los temas controvertidos pueden estar penetrados por elementos emocionales muy hondos a los que el profesor deberá ser sensible. Es por todo ello que de este factor no puede derivarse un criterio normativo unilateral y preciso. En ocasiones, la implicación personal del alumno puede hacer recomendable que el profesor actúe también en su dimensión más personal y afirme honestamente su propia opción; en otras ocasiones, la prudencia aconsejará la abstención o neutralidad pasiva. Unicamente cabe, pues, hacer hincapié en lo siguiente: el educador debe extremar su sensibilidad para captar las posibles implicaciones personales de los educandos con relación a las cuestiones controvertidas, y debe ponderar las consecuencias que con relación a estas implicaciones tendrá su decisión de intervenir neutral o beligerantemente.

5. El compromiso personal del educador con relación alas cuestiones controvertidas y a los valores en conflicto. Este es un factor semejante al que acabamos de ver, si bien aquí lo referimos a la persona del profesor. Como en el caso anterior, es un factor importante a considerar aun cuando de él tampoco puede derivarse un criterio unívoco. Obviamente, a un profesor muy comprometido -por creencia religiosa, por militancia politica, etc.- con una determinada parte de la controversia le puede resultar psicológicamente bastante difícil sostener una postura de neutralidad. De ello, sin embargo, no debería deducirse el que entonces pueda abrirse la veda de la beligerancia cuando otros factores la hicieran indeseable. En otras partes del trabajo ya hemos argumentado ín extenso que ni la beligerancia ni la neutralidad deben ser privativas, respectivamente, de profesores con creencias o certidumbres muy arraigadas y de profesores escépticos o relativistas. En cualquier caso, para decidir sobre la mejor opción procedimental a tomar, el profesor debe ser consciente del conflicto que puede suscitarse entre su implicación personal en las cuestiones controvertidas y los requerimientos del rol educativo que desempeña. Así, por ejemplo, si el profesor considera, en función de otros factores, que debe adoptar una neutralidad activa, pero percibe que él mismo no va a poder plantear imparcialmente las posiciones enfrentadas en la controversia, deberá buscar otras formas más objetivas (a través de fuentes originales, etc.) para que los alumnos reciban una información pertinente más completa y menos sesgada.

6. El grado de responsabilidad que el educador objetiva y subjetivamente esté en disposición de asumir. La acción neutral o beligerante del profesor suele tener consecuencias no sólo sobre el educando sino también con relación a otros sectores implicados (padres, los otros profesores, el contexto social, etc.); incluso la abstención o neutralidad pasiva las puede tener. Por tanto, el profesor debe estar responsablemente dispuesto a asumir tales consecuencias.

En general, aunque no siempre, las beligerancias conllevan repercusiones más conflictivas que las neutralidades. Sobre todo, como es natural, cuando la beligerancia se ejerce en favor de opciones que no son las mayoritarias en el contexto donde se plantea el asunto controvertido. Un profesor que, pongamos por caso, decida defender una sexualidad muy permisiva en una escuela en la cual los padres de los alumnos sean en su mayoría conservadores, es previsible que vaya a tener problemas. También es verdad que no carecerá de ellos un profesor que adopte la neutralidad en un contexto muy polarizado. (En el factor número 9 retomaremos desde otra dimensión este aspecto). Ante determinadas cuestiones constituye una frivolidad irresponsable que el profesor defienda ciertas posiciones cuando las consecuencias de su beligerancia quedan fuera del marco de su posible control. Es importante destacar las dos vertientes que deben ser consideradas en este factor que llamamos de responsabilidad. En primer lugar, la responsabilidad objetiva; es decir, la capacidad de control que efectivamente tiene el educador sobre las consecuencias de su acción neutral o beligerante. Sería algo así como la jurisdicción de la que social, material o institucionalmente puede disponer. La otra vertiente de este factor es la responsabilidad subjetiva; esto es, la responsabilidad que como persona esté dispuesto a asumir. Como decíamos más arriba, quien no quiera crearse previsibles conflictos con los padres o con otros miembros del colectivo escolar, habrá de renunciar a ciertas beligerancias. Sea como sea, el profesor deberá tomar la decisión de actuar neutral o beligerantemente habiendo ponderado y asumido con responsabilidad las consecuencias previsibles de su opción.

7. El grado de dependencia moral del educando respecto al educador. Desde el punto de vista normativo, éste es tal vez uno de los factores más relevantes en el momento de decidir sobre la actitud de neutralidad o de beligerancia a adoptar. Nos referimos aquí al nivel de autonomía moral que tiene el educando respecto al educador, y también a la capacidad del primero de deslindar la autoridad profesional del maestro de lo que sólo son opiniones personales en temas socialmente controvertidos. Este nivel de heteronomia-autonomía depende de factores evolutivos que Piaget, Kohlberg y otros autores han estudiado. Depende también, en cada caso particular, de la especificidad de la relación que se haya establecido entre educador y educando.

En cualquier caso, de acuerdo con los objetivos formulados antes, parece que el criterio que debe desprenderse de la consideración de este factor puede formularse de la siguiente forma: cuanto mayor sea el grado de índependencia o autonomía moral del educando frente al educador, más legitimado estará éste para ejercer su beligerancia.

Aprovechar la dependencia del alumno (el «respeto unilateral», en términos de Piaget) para inculcarle las propias opciones en temas controvertidos no es otra cosa que una forma de adoctrinamiento o de manipulación. En la medida en que el educando vaya alcanzando (por efecto del desarrollo evolutivo y de la experiencia educogénica) cotas mayores de madurez y autonomía moral, el profesor podrá actuar a su vez con mayores dosis de beligerancia.

8. La existencia o no de demanda explícita del educando hacia el educador. La beligerancia la puede ejercer el profesor por iniciativa propia o bien a partir de una demanda explícita del alumno o del grupo. No es extraño que la decisión procedimental del profesor de actuar neutralmente, en algún momento del proceso, pueda verse alterada por la petición de los alumnos de que aquél manifieste y razone también cuál es su opinión o posicionamiento. Por lo general, aunque no de forma ineluctable, parece que esta demanda legitime una cierta beligerancia del educador. El criterio podría enunciarse como sigue: la toma de postura beligerante del profesor tiende a justificarse si existe una demanda explícita del educando en tal sentido.

9. Relación entre los posibles posicionamientos asumidos por la comunidad escolar y la actuación neutral o beligerante del profesor. El profesor actúa en un contexto institucional que generalmente no será ajeno a su decisión de proceder de una u otra forma. Es posible que en la institución, tácita o explícitamente, se hayan generado ciertas normas con relación al tema que nos ocupa. Los posicionamientos de la comunidad escolar pueden referirse a aspectos de contenido o bien a aspectos de procedimiento.

Por lo que hace a los aspectos de contenido, las escuelas que poseen alguna identidad ideológica específica (escuelas confesionales, por ejemplo) tendrán, por lo general, una posición institucional asumida respecto a ciertas cuestiones socialmente controvertidas. Las escuelas pluralistas, por definición, carecen de un posicionamiento definido en este aspecto.

Sin embargo, tanto las unas como las otras pueden haber establecido unas pautas o normas procedimentales de actuación en cuanto al tratamiento de tales cuestiones (por ejemplo: que ellas sean tratadas sobre todo por los tutores; que en temas delicados o potencialmente muy conflictivos el profesor someta antes la actividad al claustro de profesores, al consejo escolar del centro o a los padres de sus alumnos). De todo ello cabe desprender el siguiente criterio: el profesor debe ser consciente de los posicionamientos de la comunidad escolar -sean de contenido o de procedimiento- con relación al tratamiento de las cuestiones controvertidas, y será deseable que exista la suficiente concordancia entre tales posicionamientos y su propia decisión de ejercer en cada caso la neutralidad o la beligerancia. Difícilmente puede afinarse más en la formulación de este criterio de concordancia, salvo que se quiera entrar en análisis casuísticos y en las importantes cuestiones legales a las que remite este aspecto: libertad de cátedra, confesionalidad de la escuela, derechos de los padres, etc.

10. El momento escolar y curricular de la actuación del profesor. Este es un factor contextual de carácter más concreto y técnico que el anterior. La actuación neutral o beligerante del profesor en el tratamiento de los temas controvertidos debe tener en cuenta el momento de la misma. No es igual la valoración que de ella cabe hacer según se realice, por ejemplo, en conexión directa con ciertos contenidos curriculares (en clase de ciencias sociales, por ejemplo), en la asignatura de ética o de religión, durante la asamblea de clase, o en el seno de una materia que nada tenga que ver con la cuestión controvertida de que se trate.

De la consideración de este factor no cabe excluir, por principio, ninguna posibilidad, pero desde luego parece que está en la lógica de las cosas que las clases de religión incluyan casi inevitablemente dosis de beligerancia, que materias como ética o sociales sean el terreno más abonado (aunque no exclusivo) para el tratamiento de ciertas cuestiones socialmente controvertidas, y que en las asambleas de clase y en las tutorías puedan también éstas aparecer y a veces conectarse con situaciones concretas de la vida escolar o con problemas personalmente vividos por los alumnos.

También es previsible que haya quien se sorprenda si en clase de matemáticas se discute sobre el tema de la eutanasia, pero no si ello ocurre en la clase de ética.

En cualquier caso, cabe formular el siguiente criterio de correspondencia: la decisión del profesor de tratar una cuestión controvertida y el cómo hacerlo deberá tomar en consideración el momento escolar y curricular que contextualice esta actividad. Contribuirá a legitimarla el que exista correspondencia entre la cuestión controvertida a tratar y la función o el contenido del tiempo o materia en la que se ubique la actividad.

Ya hemos advertido que la consideración de estos factores y criterios debe hacerse de forma conjunta: ninguno de ellos, por sí solo, es suficiente para orientar convenientemente la conducta del profesor. Desde luego, es obvio que no constituyen una suerte de recetario. No era ésta nuestra intención al plantearlos, pues tampoco seria un propósito realizable. La complejidad del tema -o nuestras propias limitaciones- nos ha obligado a formular los enunciados normativos de una forma muy abierta. De todos modos, y a pesar de que vistos en su conjunto pueden parecer factores y criterios muy de sentido común, planteando discusiones a partir de casos concretos nos hemos dado cuenta de que en ellas no siempre se llega tan fácilmente a estos factores y criterios para elucidar tales casos. Por otro lado, el que fueran criterios «muy de sentido común» estaba también en nuestra intención en el momento de formularlos: debían ser criterios asumibles por el más amplio espectro posible del profesorado y del resto de instancias que constituyen la comunidad escolar. Criterios que pudieran servir como bases deontológicas y metodológicas del ejercicio docente en lo que hace referencia a este viejo tema de la neutralidad y la beligerancia ideológica.

Apéndice: casos y dilemas pedagógicos

A continuación presentamos un par de ejemplos de la colección de casos, dilemas, «role-playings», etc., que hemos elaborado para ser utilizados en sesiones prácticas de formación de educadores en cuestiones relacionadas con el tema de este artículo.

La mayor parte de las situaciones son hipotéticas, si bien algunas proceden -más o menos retocadas- de casos reales presentados y discutidos en sesiones de formación.

Estas actividades, desde el punto de vista didáctico, tienen básicamente tres objetivos. El primero, motivar al profesor en formación o en ejercicio sobre el tema de cuál debe ser su papel ante las cuestiones socialmente controvertidas y, en general, sobre el problema de la neutralidad y la beligerancia. En segundo lugar, facilitar que el profesor descubra la complejidad del problema y, de forma dialógica, pueda ir elucidando o dando significatividad a los factores y criterios que podrían orientar su conducta en casos y situaciones de este tipo. En tercer lugar, se pretende también entrenar a los profesores para resolver situaciones semejantes a las planteadas que puedan presentarse en su desempeño profesional.

1. Sobre el aborto

Juan es un niño de 11 años. Su madre ha quedado embarazada sin desearlo y, después de pensarlo mucho, de acuerdo con su marido, ha decidido abortar. Juan se ha enterado y ha vivido muy de cerca y con mucha intensidad todo el proceso que ha llevado a los padres a tomar esta decisión. Cuando los padres ya estaban decididos, Juan se lo cuenta a su profesor en la escuela. Durante la conversación, el niño le pide al maestro su opinión. Antonio, el maestro, es simpatizante de un grupo de defensa de la vida y piensa que el aborto no es lícito. Pero, a pesar de que tiene muy arraigada esta opinión, la pregunta de Juan le ha inquietado y en este momento duda sobre lo que debe de hacer. No sabe si, a pesar de todo, debe explicarle su opinión contraria al aborto o, por el contrario, salir del paso evadiendo la respuesta o con algún comentario general.

1. ¿Qué debe hacer Antonio? ¿Por qué?
2. En cualquier caso, ¿cómo deberá responder a Juan?
3. ¿Qué debería hacer Antonio si Juan, en lugar de 11 años, tuviera 14 ó I5?
4. ¿Debería Antonio actuar de forma distinta si pensase de la misma manera que los padres de Juan?
5. ¿Tiene algo que ver en lo que Juan deba hacer el tipo de escuela (pública o privada, confesional o laica ...) en la que trabaje?

2. Discusión sobre racismo

Ante los brotes de racismo que iban apareciendo en el país, Roberto, que enseña Ética y Filosofía a jóvenes de 16 años, pensó que sería bueno preparar al una actividad sobre este tema. La actividad constaba de 9 diversos aspectos: que los alumnos recogieran información de la prensa sobre conceptos como racismo, xenofobia, discriminación...; visionado y comentario de algún filme sobre el tema, etc.

En uno de los debates que se planteó en clase, Javier, un chico de los más inteligentes del grupo y a quien le gustaba mucho discutir, empezó a defender posturas muy próximas al racismo. También otras veces, más que nada por afán polemista y por llevar la contraria, Javier asumía la defensa de posturas minoritarias, de opciones aparentemente indefendibles, etc.

Roberto, que conocía esta costumbre de Javier, pensó que en el fondo éste no creía en lo que estaba defendiendo. Sin embargo, se percató que a medida que iba discurriendo la discusión parecía que Javier se iba autoconvenciendo progresivamente. Roberto tenía por norma actuar neutralmente en los debates; limitarse a moderar y a mantener un clima dialógico y respetuoso. Sin embargo, en este casó empezó a dudar. Se daba cuenta de que Javier, con su habilidad dialéctica, estaba conduciendo el debate por donde le convenía y que algunos alumnos, al principio opuestos a lo que Javier defendía, estaban siendo convencidos por él y que los que se mantenían radicalmente en contra del racismo no eran capaces de rebatir a Javier. El tiempo de la clase se estaba acabando.

1. ¿Qué debería hacer el profesor en aquel momento?
2. ¿Actuó antes de forma correcta?
3. Si la discusión fuera, por ejemplo, sobre la pena de muerte, ¿la conducta del profesor debería ser la misma que en el caso del racismo? ¿Y si el tema fuese el de la despenalización del aborto?

Bibliografía

- BAYLEY, C. (1975). «Neutrality and rationality in teaching», en D. Bridges y P Scrimshaw (Eds.), Values and authority in schools, Londres, Hodder & Stoughton, pp. 124-134.
- BRIDGES, D. (1986). «Dealing with controversy in the school curriculum: A philosophical perspective», en J. J. Wellington (Ed.), Controversial Issues in the Curriculum, Oxford, Basil Blackwe1l. Limited, pp. 19-38.
- BUXARRAIS, MARTINEZ, PUIG, TRILLA (1993). «Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. Apuntes para una propuesta curricular», Revista de Educación, No. 297, enero-abril, pp. 97-122.
- BUXARRAIS, MARTINEZ, PUIG, TRILLA (1994). «Moral Education in the Spanish Educational System» Journal of Moral Education, vol. 23, no. 1, pp. 39-59.
- BUNGE, M. (1982). Etica y ciencia, Buenos Aires, Ed. Siglo XX.

- CRITTENDEN, P. J. (1980). «Neutrality in Education (Reflections on a Paulo Freire Thesis)», Educational Philosophy and Theory, 12, pp. 1-18.
- DOWNEY, M., y KELLY, A. V (1978). Moral Education, Theory and Practice, Londres, Harper & Row Ltd.
- DUSOIR, C. (1975). «Neutrality in the School», en M. J. Taylor (Ed.), Progress and Problems in Moral Education, Windsor, NFER Pub. Company Ltd., pp. 134-140.
- ECKSTEIN, J. (1969). «Is it possible for the schools to be neutral?» Educational Theory, 29 (4), pp. 337-346.
- ELLIOT, J. (1975). «The values of the neutral teacher», en D. Bridges y Scrimshaw (Eds.), Values and authority in schools, Londres, Hodder & Stoughton, pp. 107120.
- ENNIS, R. H. (1959). «The 'impossibility' of Neutrality», Harvard Educational Review, 29 (2), pp. 128-136.
- ENNIS, R. H. (1969). «The Possibility of neutrality», Educational Theory, 19 (4), pp. 347-356.
- FINN, G. (1990). «Children and controversial Issues: some myths and misinterpretations identified and challenged from a cognitive-developmental perspective», Cambridge Journal of Education, 20 (1), pp. 5-27.
- FREIRE, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación, Madrid, Ed. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1985). ¿Extensión o comunicación?, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P (1990). La naturaleza política de la educación, Barcelona, Paidós.
- FURLOG, J., Y CARROLL, W (1990). «Teacher Neutrality and Teaching of Ethical Issues», Educational Forum, 54 (2), pp. 157-168.
- GORDON, D. (1978). «Metaneutrality: Neutrality and Teacher Training», Educational Theory. 28 (4), pp. 327-33.
- GUTMANN, A. (1987). Democratic Education, Princeton, Princeton University Press.
- KELLY, T. E. (1986). «Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teachers Role», Theory and Research in Social Education, 14 (2), pp. 113-138.
- KURTINES, W M.; AZMITIA, M., y GEWIRTZ, J. L. (Eds.) (1992). The Role of Values in Psychology and Human Development, Nueva York, John Wiley & Sons.
- MARTINEZ, M., Y PUIG, J. (coords.) (1992). La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo, Barcelona, Ed. Graó.
- MORRIS, W (Ed.) (1973). The American Heritage Dictionary of the English Language, Nueva York, A.H.P Co.
- MOULINES, U. (1991). «Hechos y valores: falacias y metafalacias. Un ejercicio integracionista», Isegoría. Revista de filosofía moral y política, 3, pp. 26-42.
- NEIMANN, A. M. (1989). «Indoctrination: A contextualist approach», Educational Philosophy and Theory, 21 (1), pp. 53-61.
- PUIG, J., y MARTINEZ, M. (1989). Educación moral y democracia, Barcelona, Ed. Laertes.
- ROMAÑÁ, T., y TRILLA, J. (1993). «Dilemas ante el tratamiento de los valores en la escuela», Aula de innovación educatíva, no. 16-17, julio-agosto.
- RUDDUCK, J. (19 86). «A strategy for handling controversial issues in the secondary school», en J. J. Wellington (Ed.), Controversial Issues in the Curriculum, Londres, Basil Blackwell, pp. 6-18.
- SHORT, G. (1988). «Children's Grasp of Controversial Issues», en B. Carrington y B. Troyna (Eds.), Children and Controversial Issues, Londres, Falmer Press., pp. 11-28.
- SINGH, B. (1988). «The Teaching of Controversial Issues: The Problems of the Neutralchair Approach», en B. Carrington y B. Troyna, Children and Controversial Issues, Londres, Falmer Press., pp. 91-106.
- SINGH, B. R. (1989). «Neutrality and Commitment in Teaching Moral and Social Issues in a Multicultural Society», Educational Review, 4 (3), pp. 227-242.
- SNOOK, 1. A. (1972). «Neutrality and the Schools», Educational Theory, 22 (3), pp. 278-285.
- STENHOUSE, L. (1975). «Neutrality as a Criterion in Teaching: The Work of the Humanities Curriculum Project», en M. J. Taylor (Ed.), Progress and Problems in Moral Education, Windsor, NFER Pub. Company Ltd., pp. 122-133.
- STENHOUSE, L., Y VERMA, G. K. (1981). «Educational Precedures and Attitudinal Objectives: a Paradox», Journal of Curriculum Studies, 12 (4), pp. 329-337.

ACTITUDES Y VALORES: PRECISIONES CONCEPTUALES PARA EL TRABAJO DIDÁCTICO

Dr. José Manuel Bautista Vallejo Departamento de Educación Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Huelva bautista@uh.es

1. Introducción

Fue en 1935 cuando Gordon Allport hizo notar que las actitudes se pueden medir mejor de lo que se las puede definir. Desde entonces, infinidad de estudios sobre este concepto no hacen más añadir mayor luz sobre lo mismo o acaso compartir las definiciones dadas para poder seguir adelante, todas ellas bañadas en la consideración de una variedad de elementos o componentes. Años más tarde -1975-, Robyn M. Dawes, de la Universidad de Oregón (EE.UU.), dirá que tal afirmación de Allport sigue siendo válida.

Muchos años antes, autores L. L. Thurstone (1928) afirmaban en el contexto concreto de sus investigaciones, para dar mayor contenido a esta idea, que «el concepto de actitud se usará aquí para denotar la suma total de ideas, temores y convicciones acerca de un asunto determinado. Aunque estos ejemplos no deben considerarse como una muestra representativa de las definiciones de actitud, en cambio indican la diversidad que presentaría una muestra verdaderamente tal» (Thurstone, 1928: 530).

Huelga decir que, sin embargo y a pesar de esta minúscula muestra, la dificultad definitoria del concepto de actitud no ha hecho más que empezar, más por la diversidad de elementos inclusivos en el propio concepto que por la escasez de una adecuada definición, aunque es aquello lo que provoca precisamente “inestabilidad” en las definiciones.

Para hacer frente a esta dificultad, autores como Gene F. Summers (1976) mencionan la conclusión que proviene del estudio de las actitudes, en donde se muestra que hay un acuerdo esencial en varias áreas en torno al significado de actitud.

Estas áreas, cuatro según Summers (1976), que resultan de recoger las aportaciones de muchos de los autores que intervienen en este tema para contribuir a su dilucidación, serían las siguientes:

Primera, la existencia de un consenso general de que una actitud es una predisposición a responder a un objeto, y no la conducta efectiva hacia él. La disposición a conducirse es una de las cualidades características de la actitud, por lo que se explica más por la vía procesual que por la vía del producto.

Una segunda área de acuerdo esencial es que la actitud es persistente, lo que no significa unívocamente que sea inmutable. Un gran número variado de estudios sobre las actitudes (Summers, 1976) indican con claridad que, aunque susceptibles al cambio, la alteración y cambio de las actitudes, especialmente de las que se mantienen con vigor, requiere una fuerte presión. Consecuentemente, la persistencia de las actitudes contribuye a la consistencia de la conducta, esto lo cual viene a constituir el tercer aspecto de concordancia.

Tercero, la actitud produce consistencia en las manifestaciones conductuales. Donald T. Campbell (1963: 96) afirma que «una actitud social del individuo es un síndrome de consistencia de respuestas hacia objetos sociales». Esta convicción nace de la consideración de que la actitud, como variable latente, da origen a la consistencia entre sus diferentes manifestaciones, que pueden tomar: la forma ya de verbalizaciones hacia el objeto, expresiones de sentimiento acerca del objeto ya de aproximación o evitación del objeto.

Y cuarto, la actitud tiene una cualidad direccional. Esta última área no implica tener en cuenta solamente la formación de rutinas de conducta en la forma de consistencia en las manifestaciones, sino que posee una característica motivacional. A este respecto, existe un acuerdo general de que la actitud connota preferencia con respecto a resultados que implican al objeto, que a evaluaciones del mismo o a impresiones positivas neutrales o negativas provocadas por aquél.

Una conclusión que puede obtenerse es que esta faceta de la actitud debe limitarse o restringirse a esta dimensión. Tal es su fuerza. Pero, ya sea que se apoye únicamente la restricción del concepto a la dimensión afectiva, o que se mantenga una concepción multifacética de la actitud, ha de reconocerse que lo afectivo es una dimensión importante de la actitud.

Si bien se han prediseñado las citadas áreas o dimensiones del concepto de actitud, tal vez en forma de pistas que ofrecen un poco de luz apriorísticamente, no deja de ser problemático el establecimiento de un concepto de actitud en donde se incluyan elementos o componentes que impriman seguridad al mismo.

2. Dificultades en la definición de actitud

A poco que se indaga en las investigaciones sobre “actitudes” y por la no menos necesaria aplicación del sentido común, comprobamos que desde que se iniciaron las primeras investigaciones sobre este campo, en época donde todavía permanecían poco dilucidados algunos componentes del concepto de actitud, lo cual no favorecía el establecimiento de una definición con más o menos seguridad, infinidad de definiciones se han intentado, apoyando su fuerza definitoria en componentes ora cognoscitivos, ora afectivos, ora conductuales -por seguir una trilogía dimensional que se acepta en la actualidad.

Si dedicamos un espacio a las aportaciones propias de la elucidación en este campo, así como a la clarificación de aquellos elementos que han intervenido para el establecimiento de una adecuada definición, ya sea porque debían estar, ya sea porque su exclusión prestaba mayor estabilidad a la misma, aparece dentro de una diversidad de conceptos que ha convenido precisar en su significado, el estudio del “valor” como concepto relacionado con el de actitud. Sin duda que este hecho presta componentes muy válidos para el trabajo con actitudes.

2.1. Dificultades para la definición

Previo a las dificultades que surgen propias de la posibilidad de trabajo con actitudes en cualquiera de los campos, están las que pueden, tal vez, ser consideradas como dificultades más importantes, esto es, las que provienen de la intención definitoria, porque aunque existe cierto consenso, como se manifestó de forma inicial, todavía las mismas definiciones plantean elementos no del todo semejantes en muchos casos.

Desde que a finales del siglo pasado H. Spencer usara por primera vez el término “actitud” en su obra Principios, las expectativas que se generaron en torno a este tema, del que se ha ido considerando con el paso de los años su paulatina y creciente importancia, no se han cumplido plenamente.

Sumariamente, la historia de las actitudes podría caracterizarse por dos indicaciones: un gran desarrollo de la investigación empírica en el terreno de la medición y el cambio de actitudes, en un momento prolongado de concesión de importancia grave y manifiesta al tema de la medida y modificación de actitudes y claramente vencidas las incertidumbres que traían aquellos que todavía planteaban dificultades en el campo de la medición; y, por otro lado, una imprecisión casi total en lo que se refiere a la teorización, de lo que buena prueba de ello son la infinidad de trabajos que pasan de arrojar luz y también sombras en uno de los campos de mayor dificultad para la investigación, aquel que tiene quever con la conducta, el comportamiento y pensamiento humanos.

En lo que a la teoría se refiere, y dentro del campo de la construcción de modelos para la comprensión de las actitudes, sin menospreciar la producción literaria y científica existente -en menor grado que la relativa a las investigaciones prácticas- en un buen número de casos los resultados no alcanzan completa satisfacción. Esta idea quedaría amparada ya desde hace años con la opinión de autores como Leonard W. Doob (1947), quien apoyaba la idea de abandonar este concepto, porque aunque consideraba al mismo algo socialmente útil, al propio tiempo carecía de status sistemático como hipótesis de trabajo.

Otro autor (Blumer, 1955), quien esta vez traza una radical crítica, escribe hace más de cuarenta años que es necesario abandonar este concepto. Lo hace desde la sociología -uno de los campos donde mayor “abono” se ha puesto sobre este tema, al igual que desde la psicología social- y aduce ambigüedad. Este defecto es el que, a su parecer termina impidiendo el desarrollo de un cuerpo coherente de teoría psicosocial (Blumer, 1955).

Son sólo dos muestras, pero ponen sobre la mesa de operaciones una conclusión de cierta estabilidad: a pesar de la importancia adquirida por el concepto de actitud, no acaba de imponerse seriamente la univocidad total del mismo, debido a las continuas propuestas definitorias que iban y van emergiendo, las cuales siembran ciertas dudas sobre la oportunidad de mantener el concepto, o tal vez cambiarlo por otro, al tiempo que demuestran perspicuamente la conveniencia de seguir investigando en este campo cuyo contenido es fundamental para comprender la personalidad humana y la misma sociedad.

Bien por la manifiesta ambigüedad, bien por carecer de un status sistemático como hipótesis de trabajo, al decir de Doob (1947) y Herbert Blumer (1955), lo que entra en juego desde muy pronto es el “cansancio científico” que imprime un concepto que en su estudio constante expone sombra al tiempo que luz, hermetismo al tiempo que diafanidad, ambigüedad al tiempo que precisión. Esta es, tal vez, la única razón para que un concepto de la importancia de la “actitud” quisiera abandonarse.

Contra todo esto no cabe más que hacer resaltar la imagen de un concepto que, por lo que puede comprobarse, no se abandona, porque aunque son reales todos estos problemas que tienen lugar en la investigación sobre actitudes, sigue siendo todavía hoy grande el poder de persuasión de un concepto que corresponde de forma voluminosa a la explicación de los porqués de la conducta humana. Esto permanece actualmente como el argumento de su gran ventaja y en el terreno educativo se abunda con continuos trabajos que aclaran los aspectos del trabajo con actitudes (Ajzen, 1988; Escámez y Ortega, 1988; Santos Guerra, 1990; Coll y otros, 1992).

Muy próxima y subsiguientemente al problema de la definición del concepto de actitud, están las dificultades que provienen de encontrar una o varias teorías, cristalizadas en coherencia y aceptadas por todos, que ofrezcan un modelo claro de las actitudes que diseñe su status, dé una suficiente explicación al hecho de su formación y dinamismo, establezca sus relaciones con la conducta, algo que debe ser considerado como fundamental para las actitudes, señale los factores de los que dependen y, porque puede sobrevenir de todo esto si ésta es nuestra intención, dé luz al ámbito pedagógico para que con su componente perfectivo corrobore y haga efectivas las posibles y eventuales intervenciones educativas sobre las mismas.

Todas estas razones, sin embargo, no han hecho finalmente abandonar el concepto de actitud, sino más bien y debido a ello, han acrecentado el interés, ya desde hace tiempo, y despertado la investigación sobre todo desde el ámbito psico-sociológico, lo que no deja de tener connotaciones en el ámbito pedagógico.

El interés siempre renovado radica, según Pedro Ortega Ruiz (1986), en varios puntos:

En primer lugar, y ya manifestado de alguna manera, la idea de que la actitud no es un concepto exclusivo de ninguna escuela o tendencia en particular, lo que ha provocado la no univocidad del concepto, pero también favorecido su general aceptación. Es un concepto que pertenece radicalmente a la investigación científica y ésta, desde luego, por sus propios principios más genuinos, no es patrimonio de nadie más que de aquel que quiera iniciarse como investigador en dicha ciencia.

En segundo lugar, se trata de un concepto que escapa a la controversia sobre la importancia relativa de la herencia y del medio ambiente, lo que no fue poco a tenor de las disputas científicas que autores de ambos grupos promovieron en la historia más reciente.

En tercer lugar, y esta idea viene apoyada por G. W. Allport (1968), la idea de que el término parece lo bastante flexible como para poder ser aplicado tanto a disposiciones de un individuo aislado como a las pautas generales de una cultura.

Además, dentro de este concepto pueden incluirse problemas prácticos y teóricos de vital importancia algunos de ellos y que llegan a ser muy relevantes en el campo de las ciencias humanas. Algunos de éstos son la propaganda, las creencias religiosas, el rechazo entre los grupos, etcétera, temas que con frecuencia se estudian en la Sociología y la Psicología Social, entre otras ciencias, los cuales desde el concepto de actitud pueden ser adecuadamente abordados.

Pero, afirma Ortega Ruiz (1986) que «quizás, la razón de más peso en el interés que la actitud ha despertado radique en que se piensa, en general, que las actitudes, en cuanto producto de un proceso de socialización, influyen o condicionan fuertemente las distintas respuestas a los diversos estímulos que un individuo recibe de personas, grupos, objetos o situaciones sociales» (Ortega Ruiz, 1986: 188).

Acudimos ahora a una clarificación de otro concepto como el de valor, de manera que desde ahí, desde lo que pueden ser considerados los componentes de la actitud -lo cognitivo, lo afectivo, lo conductual- aclaremos también el mencionado concepto. Esta ambigüedad proviene, como ya se ha afirmado, de que en la investigación psico-sociológica no se delimitó por mucho tiempo y suficientemente la actitud a nivel conceptual.

Desde luego que esto, que evidencia un problema patente, casi superado a nivel científico, pero adoleciente todavía de suficiente aclaración a nivel "social", viene siendo la dificultad más comprometida en la conformación de una teoría explicativa y también descriptiva de la formación y cambio de las actitudes, sin restar importancia a algo fundamental como la medición y evaluación de actitudes, todo lo cual de manera significativa en el terreno educativo.

Sin embargo, a pesar de estos problemas, realidades básicas conceptuales de la noción de actitud, han sido las que han dado suficiente estabilidad a la misma, de manera que la actitud ha sido un elemento referencial en el ámbito pedagógico, tanto para su desarrollo como evaluación, en donde se la ha tenido en cuenta bajo determinados supuestos y contextos.

2. Ambigüedades del término "actitud": el caso de los valores

Es idea ya mencionada la de la existencia de un cierto consenso a nivel conceptual sobre la que, sin abandonar del todo la ambigüedad, los autores se ponen de acuerdo en definir el concepto "actitud". Éste es un paso importante que se da, compartido en muchos campos del saber, para que no se asista a un provocado colapso en las investigaciones, lo cual sería hacer un flaco favor a las mismas.

Antes de seguir adelante por esta vía abierta es preciso la aclaración de un elemento teórico fundamental. Nos estamos refiriendo al uso de los términos "concepto" y "constructo", los cuales desde el comienzo nos acompañan aportando carga explicativa a las nociones abordadas.

De forma general, las ciencias tratan directamente con conceptos y no con "realidades", porque las unidades integrantes del discurso científico son los conceptos y no de forma directa la realidad o los fenómenos. Los conceptos son, a su vez, construcciones mentales, son constructos, abstracciones extraídas de los objetos y los hechos reales concretos.

Esto mismo no quiere decir que el carácter "construido" de los conceptos en psicología, sociología o pedagogía signifique que las ciencias no traten sobre "realidades", sobre hechos que suceden en el mundo físico, humano o personal o sobre aspectos, estructuras, nexos, regularidades en tales hechos.

En otras palabras y dicho con cierta simplificidad: decir que “actitud”, “valor” o “creencia” son constructos, no significa que la “actitud” y los otros no existan, no sean reales; quiere decir que la realidad ingresa en ciencia como abstracción conceptual construida. Lógicamente, lo que se necesita para no provocar la polémica es examinar si a ese concepto, como a cualquier otro, le corresponden referentes en la realidad.

Mirando de nuevo a la actitud, una de las posibles definiciones, ensayada para este momento inicial y para que no nos descolguemos de la realidad ambigua que rodea a tal concepto, sería la siguiente: predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social (Eiser, 1989).

Lo que expresa esta definición, de aparente anuencia, es la latente y profunda divergencia sobre sus características básicas. Preguntas como las que siguen son buena prueba de ello: ¿cómo ha de entenderse la predisposición para la acción? ¿En qué grado las predisposiciones son dependientes de la experiencia pasada? ¿Qué funciones ejercen? ¿Qué relación hay entre la información que se recibe, el estímulo pertinente objeto de la actitud, y la manifestación externa y de alguna manera mensurable? Cabría un número ingente de preguntas sobre las que puede que el acuerdo se tornara difícil, pero, por lo mismo, no es razonable el estancamiento en esta fase tan preliminar del trabajo sobre actitudes.

Las diferencias que se presentan en la concepción de la actitud habría que imputarlas, por un lado, a las posiciones antropológicas de cada corriente o autor, las cuales es claro que subyacen a todo planteamiento teórico del estudio de la actitud. Si nos remontamos a la tradición mecanicista u organicista, encontramos diferencias, y es obvio que si nos situamos en la orientación conductista o tal vez cognitiva de la actitud, ambas, que presuponen una concepción distinta del hombre, terminan por organizar un significado para el concepto estudiado que tal vez plantee más divergencias que semejanzas.

Por otra parte, el término “actitud” pertenece al mismo campo semántico que otros constructos teóricos como creencia, rasgo, valor, hábito, opinión, etcétera, los cuales son utilizados en diversidad de ocasiones de un modo no adecuado, no solamente por la sociedad en general, también por muchos autores que desde la investigación teórica o práctica se hacen eco de su manifiesta equivocidad semántica, de esta forma todos ellos cayendo en la idelimitación o imprecisión de su significado, produciendo la ya resuelta oscuridad y confusión.

Uno de los constructos que se relacionan más directamente con la actitud y que por esto mismo ha sembrado cierta confusión en el trabajo con las mismas, es el de valor. Sus significados son próximos, perteneciendo al mismo campo semántico, pero caben diferencias que conviene tener en cuenta para su posterior trabajo en los ámbitos en cuestión.

Así, por un lado, no parece clara la línea fronteriza entre actitud y valor, de ahí que se utilicen con frecuencia ambos indistintamente en situaciones o circunstancias donde puede llegarse a la equivocidad.

Hay una explicación de corte más filosófico, porque el término guarda una estrecha vinculación con las acepciones filosóficas, y otra de corte más psicológico. Intentamos de seguido la primera para continuar con lo que los autores desde la psicología han aportado al mundo de los valores.

El término valor, tal como se entiende generalmente en la filosofía contemporánea, tiene el mismo sentido que la expresión escolástica “ratio boni”, lo cual designa aquello por lo cual una cosa es buena. Es por ello que esta expresión beneficia la distinción entre el bien (“ratio boni”), o valor, y los bienes, es decir, las cosas que son buenas, que encarnan un valor.

El valor es lo que no deja indiferente, lo que merece ser conocido, sentido, querido o deseado; es decir, aquella cualidad o conjunto de cualidades de una persona o cosa, en cuya virtud es apreciada.

La filosofía actual de los valores se ocupa ampliamente de la manera en que el hombre los descubre.

Generalmente, admite una experiencia original, en la cual tiene la vida afectiva el papel principal. Ha sido Max Scheler (1972) uno de los que principalmente ha orientado la investigación en este sentido. Se ha dedicado a mostrar que los valores se nos presentan únicamente como objetos de una facultad de "sentir", que es tan intencional y objetiva como el conocimiento "representativo", pero que se distingue de éste y se opone a él fundamentalmente; ni la inteligencia ni los sentidos nos harán descubrir jamás un valor real. Un ejemplo de ello es que la simple definición del amor no enseñará gran cosa a quien no haya amado nunca.

Es cierto que el valor no se nos presenta concretamente más que en la medida en que lo "vivimos" y lo sentimos penetrar en nuestra vida sentimental. Hay una conciencia del peso de nuestra actividad apetitiva, que nos suele arrastrar y nos hace conceder a las cosas y a las personas una "significación", un "valor", que apenas nos explicamos por la inteligencia.

Sin embargo, la inteligencia no está ausente de esta experiencia, porque la vida psíquica no se deja encasillar. Por eso la reflexión puede ejercerse sobre estos datos. Sin duda, la inteligencia es tan incapaz de penetrar todo el secreto de los datos psíquicos y de los valores que corresponden a ellos como lo es de comprender íntegramente los datos físicos, aunque no debe inferirse de aquí que esté condenada al silencio; podrá incluso definir estos datos internos, que le están más próximos, con más profundidad de la que tiene para penetrar en el fondo de los fenómenos físicos.

Con la explicación que acaba de darse, tal vez pueda pensarse que el valor es un concepto de suficiente patrimonio de la filosofía. Hay que decir que no, porque la propia psicología, en un ejercicio sincero de estudio de la conducta humana, también ha tenido que apelar al término para propiciar una mejor explicación de la misma.

Dentro de la psicología, sin duda impregnada de un planteamiento filosófico que le da revestimiento, por lo que no puede desprenderse del todo de los planteamientos anteriores, tampoco hay unidad en las proposiciones. Para autores como A. H. Maslow (1964), M. Rokeach (1968) y R. M. Williams (1968), entre otros, los valores han de situarse en la persona; a esto se enfrentan las sugerencias de D. T. Campbell (1963) y otros que sitúan a los valores en los objetos.

Para Rokeach (1968), autor que ha estudiado en profundidad la relación entre conceptos tan próximos como creencias, actitudes y valores, el valor es un tipo de creencia emplazada en el centro del sistema total de creencias de una persona acerca de cómo se debe o no se debe comportar; o, también, acerca de algún objetivo en la existencia que es digno de esfuerzo o sacrificio en conseguirlo. Los valores son, por ende, ideales o abstractos independientes de cualquier objeto específico o situación concreta de actitud, los cuales representan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y sobre los últimos fines también ideales.

Ésta es una persuasiva diferencia entre valor y actitud. Para Rokeach el valor es algo más básico que la actitud, en la mayoría de los casos aquello que la sustenta, lo que sirve de apoyo.

Dado este carácter al valor, para autores como E. Hollander (1968), son los valores los que han de ser considerados como el núcleo mismo de un sistema de actitudes. Por ello manifiesta (Hollander, 1968: 126 y 128): «Cabe afirmar que los valores constituyen el componente nuclear de una constelación actitudinal que orienta la conducta, a largo plazo, hacia ciertas metas con preferencia a otras. Puede decirse, pues, que desde un punto de vista motivacional los valores son más centrales [...] Están asociados con la tendencia fundamental de una constelación de actitudes».

Es por esto por lo que un valor es algo más específico que una actitud, siendo en la mayoría de los casos aquello que lo sustenta, que le sirve de apoyo. También es posible considerar, y ello se presenta como complemento, que un valor es un tipo de creencias, localizado dentro del sistema total de creencias de una persona, acerca de cómo debería o no debería actuar o comportarse (Rokeach, 1980).

Todo esto nos permite entender que las actitudes se diferencian de los valores en el sentido de que estos últimos son más estables y centrales que las primeras. Así, algo que permite entender su importancia es que los valores constituyen un proyecto o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en las escuelas, como opciones personales adquiridas libre y reflexivamente, algo que abre la puerta para trabajar con los mismos, al tiempo que convenientemente diferenciados de las actitudes introducir en la planificación educativa y el trabajo didáctico, espacios para el desarrollo y evaluación de ambos, por lo absolutamente necesarios los dos para la sociedad de hoy.

Referencias bibliográficas

- AJZEN, I. (1988): Attitudes, personality and behavior. Stony Stratford: Open University Press.
- ALLPORT, G.W. (1935): «Attitudes». En Murchison, C. (Dir.): Handbook of Social Psychology. Woscester, Mass.: Clark University Press.
- ALLPORT, G.W. (1968): «The historical background of modern social psychology». En Lindzey, G. y Aronson, E. (Eds.): Handbook of Social Psychology. Vol. I. Boston: Addison-Wesley.
- BLUMER, H. (1955): «Attitudes and the Social Act». Social Problems, 3, 59-64.
- CAMPBELL, D.T. (1963): «Social Attitudes and other acquired behavioral dispositions». En Koch, S. (Dir.): Psychology: A Study of Science. Vol. 6. Nueva York: McGraw-Hill.
- COLL, C. y otros (1992): Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana.
- DAWES, R.M. (1975): Fundamentos y técnicas de medición de actitudes. México: Limusa.

"LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE L. KOHLBERG".

Julia Marfán R. Investigadora Area Familia escuela

I.- Introducción.

Las necesidades básicas de aprendizaje de los individuos comprenden tanto instrumentos fundamentales y esenciales para el aprendizaje (como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. Un objetivo que tiene especial relevancia en el desarrollo educativo es la transmisión y el enriquecimiento de valores culturales y éticos comunes a todos. Es en estos valores que el individuo y la sociedad hallan su verdadera identidad y valor.

Lo anterior nos ha motivado a buscar entre los autores que han explorado el tema de la educación o la formación moral, algunos elementos que puedan orientar el trabajo en la escuela en pos de lograr un tipo de convivencia social humanizadora y humanizante, donde se apunte a desarrollar personas con un alto sentido de lo ético y capaces de hacer una reflexión crítica que sea aportadora para la construcción de una sociedad más justa. Para ello hemos elegido a Lawrence Kohlberg cuyo enfoque presentaremos en el transcurso de este trabajo.

La escuela: formadora de valores.

El ser humano es un ser esencialmente social, que nace y vive para estar y convivir con otros. Para hombres y mujeres, existir es convivir (con-vivir= vivir con el otro). La familia es el primer grupo humano en el que cada individuo aprende a relacionarse e interactuar con otros seres, comenzando así a desarrollar su vocación social. Más adelante, es la Escuela el lugar en que se continúa, se profundiza y amplían estilos de interacciones y convivencia humana. En ella conviven, se relacionan y se comunican permanentemente niños, jóvenes y adultos, constituyendo así un grupo humano más amplio y cercano a la sociedad en la que posteriormente se insertarán los jóvenes como ciudadanos adultos.

Hoy en día nos encontramos con un sentir común respecto de la necesidad de que la Escuela se haga cargo de incorporar deliberadamente la educación y formación de las áreas del desarrollo socio-afectivo y la educación valórica de sus estudiantes. Existe una demanda creciente para que se entregue una formación integral a los niños y jóvenes, que considere las dimensiones afectivas y sociales. Sin embargo, al considerar esta necesidad se debe recordar el rol subsidiario que realiza la escuela con respecto a la familia. El abordaje de esta temática por parte de la escuela plantea como requisito fundamental la incorporación de la familia como principal educadora de sus hijos. De esta manera se estará favoreciendo el derecho de los padres de que la Escuela otorgue una educación a sus hijos e hijas que se corresponda con sus valores.

Las relaciones interpersonales y estilos de convivencia social constituyen una dimensión muy importante dentro del campo socioafectivo.

La convivencia social es un hecho permanente y que se encuentra siempre presente en la vida de todos los seres humanos y de toda la sociedad. "Los estilos de convivencia humana ejercen una influencia gravitante en la vida y el desarrollo de cualquier sociedad, por tanto la educación de esta dimensión del ser humano no puede ser dejada al azar. La escuela es un lugar que ofrece infinitas y ricas posibilidades de educar intencionada y planificadamente esta convivencia, pues ella constituye en sí un lugar de relaciones interpersonales entre niños, jóvenes y adultos."

El incluir lo moral en el ámbito escolar no es cuestión de opción. La convivencia social que ocurre en la escuela entrega una enseñanza acerca de normas, valores, pautas de interacción y estilos de convivencia con otros, en forma permanente. Es por ello que la escuela debiera orientar la educación de lo social, en la dirección de valores que permitan la convivencia humana respetuosa, constructiva y armónica entre las personas.

"Cualquier ramo puede contribuir (a abordar el tema de lo moral) si (éste) posibilita la actividad cognoscitiva del sujeto de forma de estimular el progreso esperable en su fase del desarrollo. Constantemente en el aula se realizan estrategias de solución de problemas, se postulan y modelan valores, se favorecen una u otra característica de los alumnos (género, rendimiento, participación, atractivo físico, etc.)".

Si bien formamos parte de una cultura diversa y heterogénea, existen algunas valoraciones básicas que se comparten socialmente las cuales permiten una educación basada en valores. Sin embargo, no es menos cierto que los modos de convivencia social, aún conservando fundamentos éticos comunes, pueden diferir de comunidad en comunidad. Esto hace pensar que los principios formativos de la convivencia social que busca hacer realidad cada unidad educativa, sean objeto de una reflexión y discusión permanente por parte de toda la comunidad educativa: directivos, profesores, alumnos y apoderados.

Los padres piden hoy más que nunca que la escuela y el liceo compartan la responsabilidad en la formación personal y valórica de sus hijos e hijas. De hecho, al preguntarle a las familias chilenas qué tipo de ayudas deberían entregarles determinadas instituciones sociales, ellas concluyen que la escuela "...debería apoyar a la familia en temas como son: la transmisión de valores, la capacitación y la formación a la vida familiar".

A esta demanda se agrega la de otros sectores sociales. En Chile existe una amplia demanda, que va en aumento, para que se asuma la formación de valores personales y de convivencia social en la escuela. "Parte desde el gobierno, quien ha identificado la formación moral como uno de los objetivos transversales de la educación (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE). Desde la política existe también preocupación por la formación de habilidades de participación y convivencia democrática de (niños, niñas y) jóvenes, futuros ciudadanos. A su vez el mundo laboral, de los empresarios, reconoce que una fuerza laboral efectiva requiere de trabajadores que posean característica tales como la honestidad, responsabilidad, compromiso con el trabajo, así como la capacidad de trabajar en equipo, colaborativamente, y espera que la escuela lo forme."[2]

En último término, una formación que vele por la vida y la con-vivencia interpersonal se hace cada vez más urgente, y como hemos visto la sociedad, a través de sus distintos actores, demanda a la escuela que colabore en esto.

La educación moral.

Hoy escuchamos con frecuencia decir que estamos enfrentados a una crisis de valores, ello nos provoca confusión y desorientación respecto de cuáles son aquellos valores que como sociedad compartimos. Por otra parte todo lo relacionado con la convivencia humana involucra directamente a la ética.

La pobreza, la corrupción, el consumismo, la masificación, el impacto que ejercen los medios de comunicación en la familia y la cultura, temas como la legislación del divorcio, del aborto, el tema de la igualdad de oportunidades entre los géneros, etc. involucra valores y definiciones éticas. Ello obliga a una búsqueda de respuestas coherentes y consecuentes con los valores que se asumen como propios de nuestra sociedad.

Lo anterior presenta un gran desafío a la familia y la escuela ¿Cómo ofrecer una educación a niños, niñas y jóvenes, de manera de lograr un referente de significado común para aquellos valores que dan sentido a nuestra sociedad y que forman parte de la identidad cultural de nuestro país? Educar a las personas para que asuman valores como la solidaridad, el respeto, el sentido de justicia, la participación, el sentido de responsabilidad por los otros, etc. promoviendo en ellos la reflexión crítica y constructiva, fortalece nuestra sociedad y le da sentido al quehacer social.

Entonces, el objetivo principal que orienta la educación moral apunta a lograr la formación del individuo de manera que éste asuma su "ser persona comunitario". Una educación que aborde e intencione lo valórico y lo moral, debe partir por reconocer que la persona humana es un ser "...de alteridad social: una persona que está constantemente en relación con los demás en un contexto social (familia, escuela, trabajo, barrio, sistema socio-económico-político) (...) El proyecto ético de formar sujetos solidarios no significa tan sólo la preparación de personas que vivan en comunidad, sino también la formación de personas capaces de ir creando comunidad a su alrededor..."[3]

El autor Marciano Vidal propone como una de las metas principales de la educación moral: la preocupación por la formación de un sujeto autónomo que se oriente por un sentido de igualdad, justicia y reciprocidad. Los esfuerzos educativos, según lo planteado por el autor, deberán estar orientados hacia la formación de un sujeto, hombre y mujer, ético capaz de transformar la realidad humana elevándola hacia niveles cada vez más altos de humanización.[4]

---

[2]. Romagnoli, Claudia. "Perspectivas y proposiciones de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia social en la escuela" Documento de Trabajo Nº17/94. CPU. Junio, 1994. Pág.18

[3]. Mifsud, Tony S.J. "Génesis y desarrollo moral". Programas de Educación a distancia. Universidad Católica del Norte. Antofagasta, Septiembre, 1994. Pág 200.

[4]. Cfr. Mifsud, Tony S.J. op. cit. Pág. 200.

Por lo anterior y siguiendo a M. Rosa Buxarrais somos partidarios de un modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de valores. Un modelo que permita que las personas desarrollen y formen una capacidad de juicio y de acción que les permita enfrentar y orientar situaciones de la vida que les planteen conflictos de valores y que requieren de una decisión coherente con los valores asumidos. Este conflicto de valores debe considerar en primer lugar "... **la autonomía del sujeto**, en oposición a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia libre de cada individuo y, en segundo lugar, **la razón dialógica**, en oposición a la decisión individualista que no contempla la posibilidad de hablar sobre aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un tema conflictivo"

Por otra parte, la pedagogía moral debe establecer un método que incluya la participación activa del educando. Es decir, debe permitir que el niño, en las distintas edades, entre en un contacto real con los problemas más importantes de su existencia de manera que pueda percibir aquellas cuestiones que desea resolver.

También es importante reconocer que tanto el clima de confianza como la actitud de los adultos que asumen la educación moral de niños y niñas son condiciones básicas, éticamente deseables y necesarias, porque el mismo método pedagógico contiene y pone en práctica los valores que constituyen el contenido de la materia pedagógica. No se trata sólo de enseñar moral, sino que también es necesario realizarla de un modo ético.

"La aceptación de un proceso evolutivo en el desarrollo moral significa optar por una formación en diálogo en la búsqueda de formar personas con la capacidad ética de discernimiento(...) Una formación moral exige el diálogo porque su ausencia sólo reduciría la formación moral a una instrucción impositiva que entorpece el crecimiento de la persona humana.". El diálogo dignifica al otro, lo hace sentir persona, desarrolla en cada persona la capacidad de con-vivir con otros, de relacionarse y valorar al otro. El diálogo asegura el interés de los educandos ya que implica conversar a partir de sus propias representaciones e interrogantes en un lenguaje que está al alcance de ellos.

Para comprender al niño en su proceso evolutivo es necesario entrar en su mundo infantil y entenderlo desde su propia perspectiva, de modo de poder acompañarlo en su proceso hacia la madurez. Cabe destacar que no se debe caer en la tentación de comenzar a considerar al niño como un adulto porque no lo es. Hacerlo significaría adulterar la perspectiva de la niñez y no conseguir sintonizar con el niño y con aquellos temas que revisten importancia para él o ella.

El desarrollo del juicio moral en la teoría de L. Kohlberg

Presentaremos, a continuación, algunos antecedentes básicos acerca de la persona de Lawrence Kohlberg y aspectos centrales de su Teoría acerca del desarrollo del juicio moral.

"Lawrence Kohlberg nace en Bronxville (Nueva York), el 25 de Octubre de 1927. El año 1958 se doctora en psicología en la Universidad de Chicago. Su tesis doctoral versa sobre **"El desarrollo de los modos de pensamiento y opción moral entre los diez y dieciséis años"**, y consiste en una investigación longitudinal realizada en un grupo de muchachos de Chicago.

Al respecto su intuición principal es que existe un desarrollo "natural" en el pensamiento moral que se lleva a cabo en 6 estadios progresivos y consecutivos, independientemente de la cultura."

Dentro del campo de la psicología, Lawrence Kohlberg, pertenece a la tradición inaugurada por Piaget. El mismo afirma que su teoría moral debe mucho a Piaget, especialmente su libro **"El criterio moral del niño"**. Sin embargo, también encuentra diferencias importantes en relación a lo planteado por Piaget.

Al inicio de sus investigaciones Kohlberg pensaba que la formación del superyo se completaba a los seis años, pero al estudiar a Piaget se dio cuenta de que el desarrollo de la moral autónoma se realizaba a los 12 ó 13 años. Esto último lo impulsó a investigar con niños y jóvenes hasta los 16 años, llegando a la conclusión que la madurez moral no se consigue con el estadio piagetiano de autonomía moral. Es así que elabora un esquema de desarrollo moral en 6 estadios.

Veamos a continuación algunos conceptos claves que están presentes en la Teoría de Kohlberg:

- El **desarrollo moral,** en términos de estadios, es un movimiento progresivo hacia la fundamentación de los juicios morales sobre los conceptos de justicia.

- El **juicio moral** se refiere a una modalidad de evaluación prescriptiva de los bueno, lo correcto, socialmente hablando. Las otras modalidades de los juicios pueden pertenecer a una evaluación prescriptiva de la verdad o la estética, la descripción o el análisis de los fenómenos naturales, o el cálculo pragmático de las consecuencias.

- El **principio moral** es una modalidad de opción que es universal, aplicable a toda persona, una regla de opción que desearíamos que todas las personas asumieran siempre y en todas las situaciones. Para Kohlberg pueden existir excepciones a reglas, pero ninguna excepción a principios; la razón para afirmar esto es que un principio moral no es igual a una regla. El principio moral queda libre de contenido cultural definido y, a la vez, transciende y asume leyes sociales particulares y, por ende, tiene una aplicación universal.

- Por último, el **principio de justicia** constituye para Kohlberg, una medida básica y universal y, por lo tanto, central para el desarrollo del juicio moral. El autor concibe la justicia como la preocupación primaria por el valor y la igualdad de todos los seres humanos y por la reciprocidad en las relaciones humanas. Es por ello que la ve como el resumen de todos los principios, afirmando que ésta sería la única virtud moral. Un principio moral no es sólo una regla de comportamiento, sino que es una razón de comportamiento. Como razón de comportamiento la justicia se asume como: *el respeto por las personas.*

El pensamiento de Kohlberg se sitúa dentro de la perspectiva de desarrollo "cognitiva", cuyos presupuestos básicos se formulan del modo siguiente:

- El desarrollo principal implica transformaciones básicas en la *estructura cognitiva*, de tal modo que no puede ser definido o explicado en términos de repetición o reforzamiento, sino en un marco de totalidades de organización o de sistemas de relaciones internas.

- El desarrollo de la estructura cognitiva es el resultado de procesos de *interacción* entre la estructura del organismo y la estructura del ambiente.

- Las estructuras cognitivas son siempre *estructuras de acción*. Las actividades cognitivas pasan por la modalidad sensomotriz a la modalidad simbólica y desembocan en la modalidad verbal-proposicional; la configuración de estas modalidades constituyen una organización de acciones sobre objetos.

- La dirección del desarrollo de la estructura cognitiva conduce hacia un mayor *equilibrio* dentro de la interacción entre el organismo y el ambiente. Es decir, una mayor reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto o la situación percibida y la acción del objeto percibido sobre el organismo. Este equilibrio se refleja en la *estabilidad* subyacente (conservación) a un acto cognitivo en transformación aparente, donde el desarrollo representa un sistema más amplio de transformaciones que sostienen tal *conservación*.

Refiriéndose explícitamente a la obra de Piaget, Kohlberg atribuye las siguientes características a los estadios cognitivos:

- Los estadios implican *diferencias cualitativa*s en la estructura (por ejemplo en el modo del juicio moral) que siguen la misma función básica (el juicio moral) en los distintos niveles del desarrollo.

- Estos distintos modos de pensamiento forman una secuencia *invariable* en el desarrollo individual. Los factores culturales pueden acelerar, retardar o detener el desarrollo, pero no cambian la secuencia.

- Cada uno de estos distintos y secuenciales modos de pensamiento forman una *totalidad estructural*, es decir, una organización racional subyacente.

- Los estadios cognitivos son *integraciones jerárquicas*. Los estadios forman una escala de aumento en la *diferenciació*n y en la *integración* mientras cumplen la misma función. Por consiguiente, los estadios superiores desplazan (o reintegran) las estructuras de los estadios inferiores. A la vez, se da una preferencia jerárquica en el individuo, es decir, una disposición que le hace preferir una solución a un problema que pertenece al nivel más alto que está a su alcance.

"Kohlberg sostiene que la persona humana es un sujeto *creador* de significado y no una mera criatura semántica pasiva. Su interés consiste en descubrir la pauta común de los distintos niveles y estadios del modo de pensamiento moral. Esto implica la distinción entre el *contenido variable* por razones culturales e individuales y la *pauta de pensamiento* o la estructura que subyace a todo pensamiento humano independientemente de la cultura"

El autor busca entender la estructura del pensamiento moral más allá que el contenido, lo que da a su teoría el carácter de universalidad. El entiende lo moral como "un producto natural de una tendencia humana universal que es la empatía o el ponerse en el lugar de otros seres conscientes. También afirma que lo moral es producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad o igualdad en las relaciones de una persona con otra".

Es así entonces que la moralidad básica, como la llama, se desarrollaría naturalmente a través de las estimulaciones intelectuales y sociales que se dan cotidianamente en el hogar, en el grupo de pares y en la escuela. De esto se desprende que el individuo igualmente accede a los contenidos esenciales de la moral, sin necesidad de que se le aplique un programa de adoctrinación específico.

"La preocupación central de Kohlberg está en el **cómo** (la fundamentación) y no en el **qué** (el contenido) de los juicios morales. La tarea que él se impone es la de descubrir cómo las personas llegan a emitir juicios morales, ya que esto implica un raciocinio que trasciende las peculiaridades culturales. Esta postura le permite a Kohlberg llegar a la conclusión que "existen modalidades o principios humanos universales del pensamiento moral que evolucionan según un orden invariable. Además, se dan diferencias en las creencias más específicamente morales que tienen una determinación cultural e individual y son, por ende, relativos en su contenido. Las diferencias que se pueden observar en la estructura básica del pensamiento moral son diferencias de madurez o de desarrollo".

Etapas del desarrollo del juicio moral.

Lawrence Kohlberg elabora su teoría de los seis estadios a partir de los estudios de John Dewey y Jean Piaget. A continuación presentamos un cuadro resumen que enfrenta aspectos centrales de estos autores:

AUTOR	NIVEL O ETAPA	CARACTERISTICAS
John Dewey	Nivel pre-moral o pre-convencional	el comportamiento es motivado por impulsos biológicos y sociales
	Nivel convencional	el individuo acepta, con poca reflexión crítica, las normas del grupo
	Nivel autónomo	el individuo se guía por un pensamiento y un juicio propio y no acepta las normas del grupo sin reflexión
Jean Piaget	Etapa pre-moral (0-4 años)	no existe un sentido de obligación ante las reglas
	Etapa heterónoma (4-8 años)	lo justo y lo bueno consiste en la obediencia hacia la regla obediencia/sumisión poder/castigo
	Etapa autónoma (8-12 años)	la finalidad y la consecuencia de las reglas son tomadas en cuenta y la obligación se fundamenta en la reciprocidad y el intercambio

Kolhberg divide el desarrollo del juicio moral en 3 niveles, cada uno compuesto por 2 fases o etapas. En ellas el sujeto pasa desde un estado egocéntrico hacia uno altamente pro-social.

A continuación haremos una presentación de ellas basándonos en lo planteado por Grove, B. y Halcartegaray, M.A. en su artículo: "La disciplina como convivencia humana justa: propuesta de un modelo de relación a las habilidades básicas requeridas"[5]. Cabe señalar que en algunos casos se mantuvieron las referencias bibliográficas usadas por las autoras en su texto, las cuales han sido identificadas entre paréntesis.

A. Nivel PRE-CONVENCIONAL:

Este nivel se caracteriza porque el individuo tiene una noción externa acerca del sentido de las normas. Aquí el niño responde a reglas culturales y a lo que se denomina como bueno o malo, pero las interpreta en términos de las consecuencias de castigo o premio, o en términos del poder físico de aquellos que establecen las reglas. Este nivel se divide en 2 etapas:

- **Etapa 1:(5-8 años)** es denominada como **la etapa de la obediencia** porque en ella las reglas son obedecidas debido a las implicaciones que las consecuencias reales de la no obediencia tiene para el niño: el castigo, la pérdida de ciertos beneficios, etc. Durante esta etapa la obediencia a las reglas parece como imposible de cambiar; sin embargo, ellas no son obedecidas debido a su sentido ético sino que en función de las consecuencias prácticas y concretas que acarrea para el niño el no obedecerlas. El niño tratará de evitar las consecuencias negativas, maximizando las positivas.

Durante esta etapa, los criterios que orientan lo que está bien y lo que está mal están fuera del individuo, es decir éste se orienta en base a parámetros externos. El valor de las personas se define en función del poder, la importancia asignada al otro. La gravedad de los actos está determinada por el valor que el niño le asigna a la persona afectada; es así que para él será más grave hacer algo en contra de sus padres, profesor, o alguien importante en su vida, que hacer algo malo a otro niño o amigo. Las consecuencias "psicológicas" que un acto pueda tener para otras personas no son percibidas por el niño y, por lo tanto, no son consideradas por éste para enjuiciar sus actos o los de otros.

Es así que los niños durante esta etapa, responden a las reglas establecidas por las figuras de autoridad cuando están físicamente controlando su cumplimiento.

- **Etapa 2:(9-10 años)** esta etapa es denominada por Kolhberg como del **relativismo instrumental o individualismo ingenuo.** Se caracteriza porque el niño tiene una noción pragmática y relativista de lo que es correcto o incorrecto. En esta etapa, lo bueno es aquella acción o hecho que reporta algún beneficio en primer lugar a la propia persona y, luego a las necesidades y deseos de los otros: "¿Qué gano yo?"

[5]. r. Grove, B. y Halcartegaray, M.A. "La disciplina como convivencia humana justa: propuesta de un modelo de relación a las habilidades básicas requeridas". En **Educación para la convivencia en el ámbito escolar**. Editora M.Alicia Halcartegaray. CPU , 1a.Edición. Santiago, 1991. Págs. 58 y ss.

Durante esta etapa las personas buscarán obtener el máximo de beneficio para sí mimos, aceptando que los otros hagan lo mismo. En ella la toma de perspectiva es secuencial (una a la vez) y el niño no puede coordinar 2 puntos de vista a la vez. La forma de resolución de conflictos es la negociación en términos de un intercambio, llegando a acuerdo entre las partes involucradas: una cosa está bien si las partes negociadoras así lo han acordado; por ejemplo, niños y niñas pasan mucho tiempo poniéndose de acuerdo en relación a las reglas que regirán un juego, recién logrado el acuerdo mutuo comienzan a jugar.

En esta etapa los niños creen que pueden hacer lo que piensan o que quieren con ellos mismo y con lo que les pertenece, aún cuando ello esté en conflicto con los deseos y derechos de los otros. Este tipo de razonamiento que puede iniciarse alrededor de los 6 años, no se hace evidente hasta los **9 ó 10 años**.

B.- Nivel CONVENCIONAL:

En este nivel nos encontramos con que las dos etapas que lo componen tienen como característica el apego a las convenciones sociales.

-**Etapa 3:(10-13 años)** esta etapa marca el inicio de una **concepción grupal de reglas y normas** de convivencia, transcendiendo el énfasis en las necesidades propias de las fases anteriores. Durante esta etapa el niño descubre que una mejor forma de no entrar en conflicto por lo que se quiere hacer o los derechos que se tienen en relación a algo, consiste en buscar soluciones que apunten a reglas que forman parte de un acuerdo grupal, más que las de tipo personal o individual.

Aquí ocurre que esta incipiente perspectiva social da al razonamiento del niño una apertura a los derechos del otro, especialmente de aquellos otros que aparecen como más significativos en su vida. También el niño tiene una mayor consideración de las intenciones que de las acciones y los resultados.

Esta capacidad de tomar perspectiva para poder mirar lo del otro, permite que el niño considere sentimientos, los acuerdos y expectativas compartidas los que cobran especial importancia frente a los intereses puramente individuales, superándose así el sentido pragmático de la etapa anterior. Durante esta fase, el niño puede tomar distancia de frente al grupo y pensar cómo afectan sus conductas a los otros significativos. Las reglas, entonces, son vistas como un medio de convivencia que permiten alcanzar la armonía.

El niño considera que es "bueno" aquello que se enmarca dentro de las expectativas de los otros significativos. De este modo, los juicios de las personas más importantes para sí mismo, resultan ser potentes guías de la propia conducta.

Esta etapa puede surgir en **la adolescencia temprana, 10 a 13 años**. En ella el individuo se centra en preocuparse por el bienestar del otros, puesto que uno quisiera lo mismo para sí. De hecho para niños y niñas, la principal motivación a actuar correctamente es la de mantener su buena imagen frente a los otros significativos.

La debilidad de esta etapa consiste en que la conciencia interna del individuo depende de factores externos (los otros significativos), a partir de los cuales se establecen sus estándares y reglas. Esto hace que si el púber tiene como grupo "de referencia" a un grupo con conductas poco sanas o problemáticas, el niño o la niña no criticará los "principios" que los orientan, pudiendo apropiarse de ellos parcial o totalmente.

- **Etapa 4:(14-20 años)** esta etapa puede surgir desde la adolescencia media a la tardía, es decir entre los **14 y los 20 años**. Está constituida por lo que se ha llamado: **"la moralidad de la ley y el deber para el orden social"**[6] . Durante esta etapa el individuo es capaz de definir, establecer y coordinar perspectivas y expectativas sociales entre personas no directamente conocidas por él, las perspectivas de "otros generalizados" que forman parte de la sociedad a la que el sujeto pertenece. Las leyes públicas son un buen ejemplo de ello; éstas son percibidas por el individuo como reglas categóricas que tienen una validez incuestionable y afectan a todos por igual. De hecho, un acto que transgreda una norma o regla, es considerado como siempre malo sin posibilidad de atenuantes.. El violar la ley es considerado como un acto que daña el sistema social al cual todos deben apoyar y velar por su buen funcionamiento. No se trata de una actitud de conformidad o pasividad, sino de **lealtad** al sistema.

Durante esta etapa el sujeto logra por primera vez subordinar intereses y sentimientos personales, al deber en pro de una meta social más amplia.(altruismo). Así, durante esta etapa, la justicia es sinónimo de adecuación y ajuste a las leyes y autoridades del sistema. Sin embargo" su limitación radica, justamente, en la sobrevaloración de la ley como expresión de la justicia, por cuanto en ocasiones una ley arbitraria puede vulnerar derechos fundamentales (Lickonna, 1983)"[7]

"Muchos adultos permanecen en esta etapa de razonamiento. Si bien su limitación es la sobrevaloración de los sistemas y las leyes que estos generan, permite una adecuada regulación de la convivencia social y facilita la estabilidad de los sistemas sociales. El nivel convencional es el nivel más alto que alcanza la gran mayoría de la población adulta..."[8]

C.- Nivel POST-CONVENCIONAL:

Se caracteriza por la búsqueda en pos de definir valores morales y principios directrices cuya aplicabilidad trasciende la autoridad particular o los grupos de pertenencia del sujeto. (Fowler, 1981).

- Etapa 5: (20 años y más) esta etapa se la ha denominado de **contrato social o utilidad y derechos individuales** (Fowler, 1981). Esta etapa es alcanzada por pocas personas, es más bien excepcional llegar a ella. Se alcanza luego de constatar que existen muchas alternativas de establecer un orden social estable y de que no todos los sistemas sociales distribuyen equitativamente los beneficios y responsabilidades de la cooperación social (Lickona, 1983). En esta etapa se pone como criterio básico los derechos de las personas los que son vistos como el fin último de los sistemas sociales. Así las leyes tienen un carácter menos inmutable y pueden ser cambiadas en pro de optimizar los beneficios para un mayor número de personas.

La legitimidad de las leyes proviene de su origen, dado que han sido generadas mediante la participación social, por ello implican una obligatoriedad en su cumplimiento al modo de un contrato social. Aquí "se toman en cuenta puntos de vista legales (consenso social, obligatoriedad, etc.) pero también morales (derechos humanos básicos), reconociendo el potencial conflicto entre ambos (...) En la etapa 5 se considera que algunos valores y derechos como la vida y la libertad, deben ser mantenidos en cualquier sociedad al margen de la opinión mayoritaria. La justicia se basa en un cálculo racional de la "maximización del bienestar para la mayor cantidad posible de personas"(Kohlberg, 1983)"[9].

[6]. as autoras Grove, B. y Halcartegaray, M.A. citan a James Rest quien acuñó este término en su obra "Development in Judging Moral Issues". University of Minnesota Press, 1979.
[7]. rove, B. y Halcartegaray, M.A. "La disciplina como convivencia humana justa: propuesta de un modelo de relación a las habilidades básicas requeridas". En **Educación para la convivencia en el ámbito escolar**. Editora M.Alicia Halcartegaray. CPU, 1a.Edición. Santiago, 1991. Pág. 63.
[8]. íd.
[9]. íd. pág 64

- Etapa 6:(madurez) esta etapa es la culminación de la evolución moral; en ella ocurre un compromiso operacional con principios de justicia posibles de ser considerados como universales. Los principios se diferencian de las reglas, costumbres y leyes por cuanto constituyen líneas directrices abstractas y generalizables, sobre las cuales debieran basarse las acciones particulares, leyes, criterios de organización social, y con respecto a las cuales éstos debieran evaluarse. En situaciones de conflicto moral las personas que están en esta etapa buscarán una solución que independientemente de la posición relativa que se ocupe entre los participantes de un conflicto, pueda ser mantenida. Lo que interesa aquí es lograr la mayor ecuanimidad a la luz de los principios éticos.

Para alcanzar este nivel es necesario que se haya consolidado el desarrollo cognitivo de las operaciones formales y el último nivel de toma de perspectiva, pues ello es lo que permite tomar distancia, o una perspectiva en tercera persona, basada en principios abstractos. El logro de esta etapa pasa por el vivenciar una experiencia marcada por un cuestionamiento profundo y una opción comprometida con principios universales de justicia.(White,1980; Fenton, 1978).

Los estadios morales presentados anteriormente, no tienen como finalidad el encasillar o ubicar tendencias, sino que ellos representan según el autor:

*una **secuencia invariable** puesto que cada niño pasa gradualmente de un estadio a otro. Es posible que un niño pase al siguiente estadio antes que los demás, o bien que se demore en hacerlo, lo importante aquí es señalar que siempre que avance deberá pasar de un estadio a otro sin saltarse ninguno.

*una **totalidad estructural** porque tiene que ver con la totalidad del pensamiento y no con una actitud frente a situaciones particulares, como tampoco a una tipología de las personas.

* una **universalidad de secuencia** ya que el autor sostiene que ella está presente en toda cultura. De hecho Kohlberg sostiene que los valores culturales y la religión son factores importantes en la elaboración selectiva de algunos temas en la vida moral, pero no son la causa única en el desarrollo de los valores morales básicos.

* una **jerarquía de valores** puesto que ella se refleja en los estadios progresivos. Así un valor que aparece en las primeras etapas logran integrarse y diferenciarse mejor en los estadios superiores.

Como ya decíamos anteriormente, para Kohlberg el principio de justicia es considerado como el principio moral por excelencia. Por ello presentaremos a continuación un esquema que nos permitirá observar cómo este principio se va reorganizando en cada estadio o etapa:

ESTADIO	EDAD APROX.	PRINCIPIO DE JUSTICIA
estadio 1	5-8 años	la justicia es castigar lo malo en términos del "ojo por ojo, diente por diente".
estadio 2	9-10 años	la justicia es el intercambio de favores y bienes de manera igual.
estadio 3 y 4	10-20 años	la justicia es tratar a las personas como se merecen, en términos de reglas convencionales.
estadio 5	20 años y más (adulto joven)	se reconoce que todas las reglas y las leyes surgen de la justicia, de un contrato social entre los gobernantes y los gobernados, para proteger el derecho igual de todos.
estadio 6	madurez	los principios personalmente escogidos son también los principios de la justicia, es decir aquellos principios que cualquier miembro de la sociedad hubiera escogido para aquella sociedad aún sin saber qué lugar ocuparía en la sociedad, pudiendo ser incluso la menos aventajada.

Kohlberg sostiene que el entorno y la participación social influyen en el desarrollo del juicio moral. La capacidad de situarse desde la perspectiva del otro implica la experiencia de la reciprocidad y de igualdad, a la vez que ayuda a formular un juicio moral objetivo (en el sentido universal).

Concretamente la familia, el grupo de pares y las instituciones secundarias (ley, gobierno, trabajo, escuela, etc) influyen en el desarrollo del juicio moral dado que se transforman en una oportunidad para el sujeto de empatizar y sentirse responsable y partícipe de lo que ocurre.

Entonces, el juicio moral de las personas se ubica dentro de un contexto grupal y social, de modo que ello influye en el proceso de discernimiento ético de la persona. Esta intuición llevó a Kohlberg a estudiar la influencia del ambiente ético sobre el estadio del juicio moral del individuo, a partir de lo cual desarrolló un esquema evolutivo sobre la percepción colectiva de los valores normativos y sobre el sentido de comunidad. Por razones de no extender más de la cuenta este trabajo no desarrollaremos este punto, sin embargo cabe destacar que la hipótesis de trabajo del autor consistió en pensar que "...los valores compartidos en un grupo influyen sobre la acción moral del miembro del grupo; así, el desarrollo moral del individuo se facilitará en el momento en que se eleve el ambiente ético del grupo". Nos parece que esta hipótesis resulta de especial interés para orientar la práctica pedagógica con los alumnos y la labor educativa de los padres de familia.

El currículum

La actual Reforma Educacional que se está poniendo en marcha en el país, considera cambios en el sistema que abarcan distintos ámbitos. Uno de ellos se refiere a la reforma curricular. En ella se plantean dos tipos de objetivos y contenidos, los llamados **mínimos** que son considerados como obligatorios para todos los establecimientos del país y que se organizan en los sectores y subsectores de aprendizaje, junto con aquellos llamados **transversales** los que atraviesan todos lo sectores de aprendizaje y que apuntan a la formación de habilidades sociales, formación valórica, desarrollo de la convivencia social, entre otros.

" Lo que se pide a la educación, en concordancia con las nuevas formas de producir, comunicarse y organizarse en la sociedad, **es el desarrollo de procesos intelectuales y formativos** mucho más ambiciosos que en el pasado. Hablamos así de **nuevas competencias** que debe desarrollar la educación, en términos de personas con mayores capacidades de abstracción y construcción de conocimientos; de pensar en términos de sistema, de experimentar y aprender a aprender; de comunicarse y trabajar colaborativamente para resolver problemas (...) acceder al saber para aprovecharlo y recrearlo.

Lo que se pide al curriculum en esta reforma incluye, por cierto, la dimensión moral. Y desde esta perspectiva creemos que para el mundo que viene, una auténtica educación debiera fomentar y nutrir las capacidades de ser y actuar libremente y al mismo tiempo de respetar los ordenamientos que hacen posible una vida ciudadana que beneficia a todos, acrecentando las capacidades de percibir y vivir en el respeto a derechos y deberes."

En cuanto a los Objetivos Transversales planteados en el decreto Nº40, éstos buscan contribuir y fortalecer la formación ética de la persona; orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo.

A su vez, pueden ser operacionalizados a través de distintas acciones dentro de los establecimientos:

- de manera implícita o explícita en la formulación de los contenidos de los subsectores de aprendizaje, en sus respectivos programas de estudios;
- en los criterios pedagógicos a través de los cuales profesores y profesoras sostienen sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula: cómo enfocar los contenidos en la sala, el tipo de interacción que el profesor establece con sus alumnos, según cómo organiza y selecciona la información que entrega a sus alumnos, cómo evalúa los aprendizajes, etc.
- en el clima organizacional y el tipo de relaciones humanas que se establecen en los establecimientos y cómo éstas son coherentes con lo que se espera lograr con los alumnos;
- en las actividades recreativas, los consejos de curso y las actividades de libre elección a las cuales pueden optar los estudiantes;

- a través de actividades especiales periódicas anuales, semestrales, semanales, que la comunidad educativa del establecimiento organiza para orientar y fortalecer más específicamente algunos de los objetivos y contenidos establecidos en los OFTM (charlas educativas, talleres, escuelas para padres, concursos académicos, etc)

- a través de la elaboración y aplicación de los reglamentos de disciplina escolar, a través de los cuales se busca estimular en los estudiantes el ejercicio de la libertad, el autocontrol y la disciplina orientadas hacia el bien común y la sana convivencia social;

- a través del ejemplo y testimonio personal que cada uno de los miembros de la comunidad educativa ofrece a los estudiantes en forma coherente con los objetivos aquí planteados.

No obstante lo anterior, estamos convencidos que la transversalidad no basta para poder contribuir al desarrollo del juicio moral en los estudiantes. Pensamos que a parte de lo transversal, se hace necesario considerar la educación moral en forma específica dentro del currículum escolar. Como indica Buxarrais (1991),"... dos son los caminos que tiene la escuela para enfrentar la educación en valores: la presencia implícita de éstos en los programas escolares y su contemplación **explícita** en el currículum ...".

No basta con que un orden social determinado transmita valores y actitudes. Sólo se asumirán si se comprende lo que representan, se reflexiona y se entra en un diálogo al respecto y se asumen explícitamente compromisos consecuentes en la acción.

Siguiendo lo planteado por M. Rosa Buxarrais (1991), partimos de la base de que el primer objetivo de un programa de educación moral deberá ser el desarrollo del juicio moral, es decir, lograr que el sujeto desarrolle la capacidad cognitiva que le permita reflexionar sobre situaciones que presentan conflicto de valor o que puedan presentarlos para poder discernir, mediante el razonamiento, aquellos que es correcto o incorrecto de cada situación.

El desarrollo del juicio moral implica el desarrollo de otras habilidades y destrezas personales que actúan como condiciones necesarias para el pensamiento moral. Una de ellas tiene que ver con el desarrollo del autoconcepto y la autoestima: lo que cada uno sabe sobre lo que piensa, siente, valora o le interesa; otras dicen relación con desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de otros (empatía), de sentir lo que los demás sienten, de ser capaces de percibir y pararse frente a perspectivas sociales distintas a las de uno; también se deberá desarrollar la capacidad de entrar en diálogo, habilidades que permitan buscar situaciones dialógicas y de consenso, destrezas para una comunicación efectiva donde prime la asertividad y la capacidad de comunicar los propios valores.

El método

"La formación moral no es un simple proceso de entregar información ética. Esta requiere de un acompañamiento en un proceso de crecimiento en un contexto interpersonal y social."

Un método participativo coincide con el contenido y la finalidad de la pedagogía moral. Ello permite asegurar el interés del educando, asumir aquellos temas y problemas que son relevantes para ellos, desarrolla la personalidad, enseña a escuchar a los otros, constituye un ejercicio de respeto por la opinión de la otra persona y es de talante persuasivo más que impositivo.

En relación a lo metodológico, el autor Thomas Groome[10] plantea una pedagogía basada en "la praxis compartida", que consiste en una reflexión crítica sobre la práctica concreta relacionada con un tema moral. Este método tiene 5 momentos que pueden orientar a los padres y educadores en su labor educativa:

a.- **compartir experiencias**: se comparten las inquietudes, percepciones, valores y creencias que cada miembro del grupo tiene acerca de un determinado tema. Esto se hace de manera respetuosa, no imponiendo una postura por sobre otra, sino de manera que permita al grupo ampliar su repertorio de conocimientos y comprensión del tema tratado;

[10] Cfr. Villa,A.; Sepúlveda,C. "¿Como hablar de sexualidad a los niños? Un desafío para padres y educadores" Documento CIDE Nº 11, 1996. Págs. 41-43

b.- **en relación dialogal**: el grupo comienza a investigar y descubrir las distintas dimensiones del problema planteado desde el punto de vista de aquellas personas que están directamente involucradas, o incorporando lo que las ciencias, teorías o estudios nos pueden decir respecto del problema que estamos trabajando. Esta búsqueda entrega elementos de análisis más objetivos que ayudan a la comprensión del problema que se está trabajando.

c.- **de reflexión crítica**: en los momentos anteriores surgen dudas, críticas y posibles conflictos a raíz de una información parcial, interpretaciones divergentes, juicios no fundados, y escala de valores diferentes. Entonces los participantes toman todo lo que han conocido acerca del tema y tratan de buscar una respuesta. La reflexión crítica sobre la experiencia y la realidad ofrece una base consistente para facilitar el desarrollo de una conciencia personal, una capacidad de análisis social, una práctica moral responsable y un compromiso consecuente, dentro de un contexto comunitario. Este ejercicio busca un crecimiento en la libertad para que el sujeto sea consciente y responsable, motivado y consecuente.

d.- **para integrar un nuevo aprendizaje**: a este punto el educando realiza el discernimiento ético que consiste en una vez que se ha reconocido el problema, que se han confrontado distintas explicaciones al respecto, que se ha hecho una análisis crítico en relación a lo que sabemos del problema, en este momento se trata que el educando logre un juicio verdadero acerca del problema analizado, que lo oriente hacia una respuesta concreta al respecto.

e.- **buscando una respuesta concreta**: ésta debe ser coherente con lo asumido en la etapa anterior. La respuesta específica corresponde a la acción consciente e intencional de cada persona y grupo. En este momento se da la posibilidad para que cada uno pueda integrar lo aprendido a nivel de su vida cotidiana. Sus respuestas serán únicas y originales, influidas por las habilidades, posibilidades y contexto de cada uno.

Por último, nos parece interesante presentar aquí algunas ideas que están contenidas en la propuesta pedagógica que hace el autor que hemos presentado. De hecho, basándose en Dewey, Kohlberg propone los siguientes principios pedagógicos:

- La tarea pedagógica se centra en el desarrollo del pensamiento activo y de la preocupación por la sociedad.
- Este desarrollo tiene que centrarse en el concepto de justicia social.
- El desarrollo del sentido de justicia sólo puede lograrse en una escuela justa, sea desarrollando el sentido de justicia en los alumnos o bien mediante la presencia de una escuela justa (institución justa).
- La insistencia en el pensamiento activo y la razón más que en la transmisión de hechos, ya que busca desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.
- La distinción entre el contenido del pensamiento y su proceso, de modo que la educación tiene que centrarse en la formación del proceso del pensamiento.
- La necesidad de la interdisciplinariedad en la educación.
- La importancia de presentar a los alumnos casos problemáticos, concretos, relevantes y discutibles.
- La necesidad de clarificar valores, de asumir un pensamiento crítico sobre los valores que uno tiene por medio de la discusión sobre situaciones que giran en torno al conflicto de valores.
- La necesidad de centrarse sobre temas y situaciones que no sólo son problemáticos, sino también controvertidos.

"....Kohlberg propone el desarrollo como finalidad pedagógica (...) Por consiguiente propone (...) dos finalidades básicas para una educación moral evolutiva:

a.- estimular al niño al siguiente estadio del juicio moral hacia el cual está naturalmente inclinado,

b.- animar hacia una consistencia entre el juicio moral y el comportamiento moral.

Si la finalidad fundamental de la pedagogía moral es el desarrollo del juicio moral hacia los principios de justicia, el **método** que se ha de seguir implica:

a.- clases de discusión sobre dilemas morales entre el educador y el alumno, o entre los mismos alumnos, para inducir un conflicto cognitivo y exponer al siguiente estadio de pensamiento moral; ejercicios de observación y métodos autobiográficos; ejercicios de clarificación y expresión de valores y opiniones para desarrollar el conocimiento del punto de vista personal acerca de los problemas planteados; ejercicios de simulación , estudios de caso, role-playing para desarrollar la capacidad empática y habilidades como la asertividad y la tolerancia; y los debates frente a dilemas morales;

b.- por otra parte, se deberá procurar una participación activa de los alumnos en la construcción de la escuela justa, dando a los alumnos una oportunidad para expresar sus opiniones sobre los problemas de la comunidad escolar, ofreciéndoles espacios para que expresen sus juicios, abriéndoles canales de participación y organización al interior del sistema escolar.

Para terminar queremos recordar lo planteado por M.Rosa Buxarrais (1991), cuando plantea que "La tarea del educador (en lo que se refiere a la educación moral), es muy delicada. Cada situación, cada edad, necesita de un tratamiento pedagógico concreto. El educador, por supuesto, deberá facilitar la creación y recreación de los valores y normas para que el educando las interiorice y repita determinadas formas sociales establecidas. En el ámbito de la educación moral existe la necesidad de introducir a los educandos en un conjunto de normas sociales que deberán respetar y, a la vez, dotarlos de instrumentos intelectuales y conductuales para que puedan analizar y criticar las formas sociales establecidas".

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Buxarrais, M. Rosa "Aproximación a la educación moral y reforma curricular" Capítulo en "La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo". Editores a cargo: Miguelo Martínez y Josep Puig. Editorial GRAO. Barcelona 1991.
- Comisión Nacional de la Familia. "Informe Final. Anexos" s/fecha.
- Grove, B. y Halcartegaray, M.A. "La disciplina como convivencia humana justa: propuesta de un modelo de relación de habilidades básicas requeridas". En "Educación para la convivencia en el ámbito escolar". Editora General M.A.Halcartegaray. Ediciones CPU. Santiago, 1991
- Halcartegaray, M.A. "Inserción de lo moral en el ámbito de lo escolar". En "Educación para la convivencia en el ámbito de lo escolar". Editora General M.A. Halcartegaray. Ediciones CPU. Santiago, 1991
- Kohlberg, L. "The cognitive- developmental approach to Moral Education" en "Proceedings of Regional Conference of Moral Development of Youth". Minneapolis 1978.
- Maragaño, Dina Taky "Educación de la voluntad de los niños". Documento de estudio Nº 19. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación de Chile. Documento Nº 30252. Julio de 1993
- Mifsud, T. S.J. "Génesis y desarrollo moral" Programa de educación a distancia . Universidad del Norte. 1ª edición. Antofagasta 1994.
- MINEDUC "Reforma en marcha. Para que tengan un tiempo a su medida". Discurso del Ministro de Educación en la Inauguración Año Escolar 1997. Copiapó, Marzo de 1997
- Reyes, C. et alt. "La conciencia moral sobre la familia. Aproximación a su realidad en Chile". Documento final Proyecto DIUC Nº 93/07F. Post Título Estudios de la Familia. Facultad de Ciencias Sociales. PUC. 1993
- Romagnoli, Claudia. "Perspectivas y proposiciones de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia social en la escuela" Documento CPU Nº 17/94. Junio 1994
- UNESCO-OREALC "Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio de 1990" Documento de referencia para la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de Marzo de 1990. (Versión Final). Publicado por la Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (PNUD, UNESCO, BANCO MUNDIAL). 1ª edición. Julio de 1990. Versión español.
- Villa, A.; Sepúlveda, C. "**¿Cómo hablar de sexualidad a los niños?. Un desafío para padres y educadores".** Documento CIDE Nº 11. Santiago, 1996.

LA EDUCACIÓN DEL FUTURO Y LOS VALORES[11]

http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704 Javier Elzo Julio de 2004. Fundación Jaume Bofill. FUOC. 2004

Resumen

Los sistemas de valores dominantes en la sociedad occidental durante los últimos cincuenta años han condicionado las problemáticas individuales actuales. Dentro de una tendencia generalizada a la delegación de responsabilidades, hemos creado una sociedad de derechos sin el correlato correspondiente de deberes. Los jóvenes de hoy en día han crecido en un entorno sobreprotector y han recibido una socialización que no les ha preparado para enfrentarse a la sociedad en la que les ha tocado vivir.

En este contexto, el ponente describe los valores más preciados actualmente –la familia y el bienestar– y propone varios valores que deberían transmitirse mediante la educación. En primer lugar, defiende la racionalidad en la toma de decisiones y la justificación de las opiniones y, en segundo lugar, el fomento de la competencia personal, tanto en el ámbito profesional como en el formal. Se debe fomentar la tolerancia activa hacia la diferencia tomando como punto de partida el convencimiento de que no hay verdades absolutas, pero sí un único principio inalienable: el respeto absoluto a la dignidad de la persona humana.

La escuela tiene un papel crucial de formación, educación y transmisión de valores, sin embargo, hoy en día a menudo sólo se la valora como transmisora de conocimientos y se la juzga por la rentabilidad de lo que enseña. La familia y los amigos son los ámbitos por excelencia del aprendizaje informal. Estos últimos años la importancia de la red social de los amigos ha registrado un ascenso muy fuerte entre los jóvenes. Los nuevos papeles de la mujer, y en consecuencia del hombre, potencian la aparición de nuevos modelos de familia. Si superan con éxito la adaptación a la modernidad, las nuevas generaciones se insertarán con más garantías en la sociedad del futuro.

Introducción: El análisis de los valores desde una perspectiva propositiva

Es fundamental distinguir en el análisis científico de los valores, tanto personales como sociales, políticos, religiosos u otros, la perspectiva en la que se sitúa el investigador. De forma esquemática aquí resaltaré estas dos que las denominaré perspectivas descriptiva y propositiva. La primera, como su nombre indica, se limita a describir, sin pretensiones axiológicas, cuáles son los valores dominantes y su evolución en una sociedad determinada, en un momento concreto. Quizás intentará profundizar algo más, explicando cuáles son las causas o circunstancias de la evolución de los valores, de la emergencia de éstos y el ocultamiento de aquéllos, así como diferenciar colectivos sociales según su afinidad con unos u otros sistemas de valores que, previamente, el investigador habrá intentado construir.

La segunda perspectiva tiene otras pretensiones. Su objetivo es el de proponer cuáles deben ser los valores que se han de mantener o fomentar en una sociedad concreta. Esta segunda perspectiva exige, imperativamente, indicar desde dónde se leen los valores y para qué modelo de sociedad. Es la perspectiva que me propongo privilegiar en esta conferencia.

Pero antes de avanzar es preciso señalar un par de cosas. En primer lugar hay que decir que la perspectiva descriptiva, aun por poco elaborada que esté, es menos neutra de lo que cabe pensar. En segundo lugar, la perspectiva propositiva difícilmente puede obviar la descriptiva que, de alguna manera, la precede. Y ambas del propio investigador o equipo investigador en el que esté inserto.

[11] *Artículo para la ponencia impartida en el ciclo «Debates de educación» organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, que tuvo lugar en Barcelona el día 1 de junio de 2004.

Todo sociólogo que se haya asomado a Max Weber sabe que no hay investigación empírica neutra, «objetiva» en el sentido de que pueda hacer abstracción de la ecuación nómica del investigador. Valga esta reflexión de Weber cuando recuerda que lo que «... pasa a ser objeto de la investigación, y en qué medida se extienda ésta en la infinitud de las conexiones causales, estará determinado por las ideas de valor que dominen al investigador y a su época». Mis alumnos saben bien que neutralidad sociológica equivale a objetivar la subjetividad del investigador.

Los que hemos participado en un gran número de reuniones científicas, por ejemplo para decidir un cuestionario (ardua labor, ¡créanme!) que vaya a estudiar los valores de una sociedad, somos plenamente conscientes de que tanto en la mera selección de ésta o aquella cuestión que se pretende comprobar como en las preguntas de prueba la neutralidad axiológica es imposible, más allá de algunos requisitos formales que todo investigador honesto está obligado a respetar.

Si esto es importante para la presentación descriptiva de los resultados de las investigaciones sobre valores, es obvio que lo será aún más cuando se tiene, como nosotros en esta conferencia, la pretensión de ofrecer una presentación propositiva de cuáles deben ser los valores que es necesario fomentar en la educación del futuro.

Tal empeño exige, como mínimo, señalar desde qué parámetros gnómicos se sitúa la reflexión y cuál es el objetivo final que, según el redactor, debe tener la educación. Ímprobo trabajo que nos llevaría más de una conferencia, pero, aun así, no creo que deba escabullirme sin mostrar, e incluso sin demostrar y justificar, cuáles son esos parámetros y, en su momento, esos objetivos, aunque sólo sea de forma obligadamente telegráfica. El oyente, y en su caso el lector, podrá ejercer su análisis crítico de lo por mí propuesto con mejor y más fácil conocimiento de causa.

Mis presupuestos gnómicos básicos, más allá de mi ecuación sociodemográfica de edad, género, *iter* vital etc., son tres. En primer lugar, el humanismo cristiano y, en él, la doble condición de una fraternidad universal y una apertura a la trascendencia, ambas basadas en un Dios manifestado en la figura del Jesús resucitado que ha dado lugar, gracias en gran parte a Pablo, a una religión y una Iglesia deslocalizados y despatriotizados, por muy prostituida que haya sido su historia. En segundo y consecuente lugar, la firme convicción de que los hombres y mujeres somos sujetos de derechos y deberes, en conjunción con los animales y la naturaleza entera, y que nada de lo que sucede a nuestro derredor nos es ajeno y que nada de lo que hagamos o dejemos de hacer se agota en nosotros como meros individuos. Pero esta universalidad no la entiendo, en absoluto, reñida con la particularidad de que somos sujetos de un espacio y un tiempo concretos, que tiene su particular forma de expresarse, de organizarse, de sentirse, etc., conformándose en naciones, estados, nacionalidades, regiones, autonomías, etc. Dicho muy rápidamente para que se me entienda: la asunción radical de la ciudadanía universal y el consiguiente reconocimiento de los derechos inherentes a la persona en cuanto tal no me impide, bien al contrario, el reconocimiento y afianzamiento de los pueblos o naciones, sean o no estados, cuando así lo deseen sus ciudadanos.

En fin, en tercer lugar, como corolario a lo anterior, cuando ya me acerco al anteúltimo recodo de mi vida, y escribiendo desde Europa en el umbral del siglo XXI, la convicción profunda de que, por encima de patrias y religiones, los seres humanos, cada una de las personas con nombre y apellido, y si no lo tienen todavía más, son el faro que debe guiar nuestra acción. Como dice el lema de mi universidad: «El valor es la persona».

Los valores dominantes en nuestra sociedad

Las listas de valores dominantes en nuestra sociedad occidental son legión y no siempre distinguen las dimensiones descriptivas y propositivas.

Sin ánimo de exhaustividad, cabe señalar aquí, en primer lugar, a Rokeach,[12] padre fundador del estudio moderno de los valores, con su distinción entre valores finalistas y valores instrumentales, que he utilizado, junto con otro listado de valores, para explicar la situación de los valores en los adolescentes y jóvenes españoles de hoy. Debo mentar las tesis de Inglehart[13] sobre el materialismo y posmaterialismo (posmodernidad lo denomina últimamente) ya debatidas universalmente, sobre todo en círculos internos de estudios de valores, como el que tuvo lugar en Heverlee, a dos pasos de Lovaina, el año 1990, que originó la escisión, hoy superada, del Worl Values Survey (WVS), tras una tormentosa reunión en el seno del European Values Study (EVS). Los trabajos del EVS se cuentan ya por millares, después de las tres oleadas de 1981, 1990 y 1999-2000.[www1] Es de justicia citar a Francisco Andrés Orizo, primer investigador de los estudios españoles del EVS desde sus inicios hasta que nos trasladó el testigo a la Universidad de Deusto tras su jubilación. Andrés Orizo es el principal responsable de los dos estudios de valores que se hicieron en el marco del EVS en Cataluña. También debo nombrar a Juan Díez Nicolás, primer investigador español en la rama del WVS.

Personalmente he realizado diversas propuestas descriptivas de cuáles son los valores dominantes en nuestra sociedad, tanto desde una perspectiva diacrónica como desde una perspectiva sincrónica. Me limitaré aquí a dos apuntes para situar al lector en mi propia cosmovisión gnómica.

Una visión diacrónica: el cambio de valores de la sociedad moderna a la posmoderna

No soy el único en pensar que estamos viviendo un periodo de mutación histórica. Un periodo que abarca el último cuarto del siglo pasado y lo que llevamos del presente, equiparable a otros, escasos, periodos de la historia que solemos significar, por simplificación, con acontecimientos concretos: la Revolución Rusa en los inicios de nuestro siglo, la Revolución Industrial, a mediados del siglo XIX, la Revolución Francesa en los finales del XVIII, la creación de la imprenta, el descubrimiento de América y la reforma de Lutero a caballo entre los siglos XV y XVI. Sostengo que la actual mutación histórica, por lo que corresponde al mundo occidental, está montada en tres bases: la revolución tecnológica, la mundialización y la inserción social de la mujer. Siguiendo la intuición del sabio y erudito trabajo de José Luis Pinillos *El corazón del laberinto,*[14] creo que estamos en el tránsito de la llamada sociedad moderna hacia la posmodernidad, sea como «modernidad avanzada» o como «alta modernidad», sea como «nueva sociedad». Una forma de verlo es significando el cambio de valores que se está produciendo en nuestra sociedad a poco que abramos bien los ojos.

Lo suelo representar en una tabla[15] de signo cualitativo donde reflejo lo que he obtenido del análisis de los diferentes estudios sobre valores en los que he participado estos años. Con esta tabla (tabla 1), que aun manteniéndose en lo esencial está en continua modificación (el que aquí presento es inédito en su detalle), pretendo mostrar telegráficamente cuáles son desde mi personal óptica los valores dominantes en la modernidad y contrastarlos con los de la posmodernidad o alta modernidad, como se prefiera denominarlo.

[12] Sus dos libros ya clásicos son *The nature of human values,* Nueva York: The Free Press (1973) y *Understanding human values,* Nueva York: The Free Press (1979).

[13] He aquí algunas publicaciones: *The silent revolution: changing values and political styles among Western publics,* Princetown: Princetown University Press (1977); *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas,* Madrid: CIS, Monografías (1991); *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades,* Madrid: CIS, Monografías (1998). El mes de abril de 2003, en Barcelona, en el marco de las jornadas «Els valors a l'Europa meridional» organizadas por el Institut Català de la Mediterrània, actualizó sus datos en el último *survey* realizado. Según creo, las ponencias están en prensa.

[14] En Editorial Espasa Calpe, 1997.

[15] Esta tabla la he reproducido con variantes en varias publicaciones. Creo que por primera vez fue en: J. Elzo (dir.); F. Andrés Orizo; J. González-Anleo; P. González Blasco; M.T. Laespada; L. Salazar (1999), *Jóvenes españoles 99* (492 págs.), Madrid: Fundación Santa María, Ed. S.M. (en las reflexiones finales del libro, concretamente en la página 407). Después, manteniendo lo esencial, ha sufrido variaciones y retoques. Los últimos en el presente texto.

Tabla 1. El cambio de valores

Valores de la modernidad	Valores de la posmodernidad
Lo holístico	Lo fragmentario
Lo absoluto	Lo relativo
La unidad	La diversidad
El gran relato	El pequeño relato
Lo universal	Lo particular
El estado	La ciudad, la región, el país
Lo objetivo	Lo subjetivo
El esfuerzo	El placer
El pasado/el futuro	El presente
La razón	La emoción
La certeza	La duda
La autorresponsabilidad	La responsabilidad diferida
Secularización frente a religión	Espiritualidad frente a religión
El día	La noche
El trabajo	La fiesta
La utopía	La quimera
La construcción	La deconstrucción
La familia frente a la comuna	La familia frente a la pareja
Lo masculino	Lo femenino
Lo leído/hablado	Lo visto
El papel	La pantalla
El clan	La red (red de guetos, a veces)

Fuente: J. Elzo (2004). Elaboración propia.

No puedo detenerme en la explicación, profundización y justificación de la tabla 1 en el marco de estas páginas. Hay una gran línea de fuerza que atraviesa todo el proceso de mutación: en la sociedad moderna existe la plausibilidad de un proyecto global, holístico, de una idea matriz, de un norte como faro de acción social a diferencia de lo que sucede en la sociedad emergente, que se caracteriza por la incertidumbre, la duda, el repliegue en lo cotidiano, en lo emocional, en la imprecisión, en lo efímero, en la diversidad.

Una visión sincrónica: un *ranking* de los valores mas importantes hoy

Desde una perspectiva sincrónica y de signo cuantitativo, muestro aquí el *ranking* que presenté en un reciente trabajo realizado para la FAD. Del análisis de los valores desde una perspectiva finalista, esto es desde la priorización de las finalidades, de los objetivos que se desean alcanzar, o preservar, la tabla 2 es sumamente ilustrativa del *ranking* de los valores finalistas de los españoles de hoy.

En primer y destacado lugar encontramos a la familia, más exactamente, «tener unas buenas relaciones familiares», como reza el ítem. Ya analicemos el *ranking* de prioridades valorativas atendiendo a la edad, al género, al nivel de estudios, a la clase social, a los autoposicionamientos religiosos o políticos, al consumo de drogas, etc., siempre, sin excepción alguna, la familia aparece como lo más importante.

Tabla 2. Importancia concedida a diferentes sistemas de valores finalistas

Máxima importancia (10 puntos)

– Buenas relaciones familiares (8,5 puntos)
– Búsqueda de bienestar: salud, vida sexual, laboral (7,7 a 8,2 puntos)
– Vida cotidiana gratificante (7,0 a 7,7 puntos)
– Orden social (7,3 a 7,5 puntos)
– Altruismo, preocupación por los otros (6,1 a 6,5 puntos)
– Autonomía, presentismo (4,9 a 6,8 puntos)
– Religión y política (4,0 a 4,4 puntos)

Mínima importancia (1 punto)

Fuente: E. Megias (dir.) (2001). *Valores sociales y drogas*. Madrid: FAD, pág. 55.

Sí, los hombres y las mujeres, los jóvenes y los mayores, los que se dicen de derechas y los que se dicen de izquierdas, los que consumen drogas y los que no, todos consideran, aunque con acentos diferentes, que lo más importante en sus vidas es «tener unas buenas relaciones familiares». Encontrar unanimidad semejante en ciencias sociales no es cosa fácil. Además, no se piense que es el resultado de una sola investigación. Podría inundar de ejemplos de investigaciones estas páginas con el mismo resultado. La familia es un plebiscitado objeto de deseo. Otras cosa es su capacidad de socialización, pero de eso se dirá algo en la última parte de estas páginas.

Inmediatamente después, en el *ranking* de los valores que se consideran más importantes en la vida, encontramos una serie de aspectos, aparentemente heterogéneos, como «mantener y cuidar la salud», «obtener un buen nivel de capacitación cultural y profesional», «tener éxito en el trabajo», «ganar dinero» y «tener una vida sexual satisfactoria», que responden, sin embargo, al denominador común de una búsqueda de bienestar, al aire de los tiempos, aunque en diferentes ámbitos de la vida: el laboral, el económico, el de las relaciones sexuales y, prioritariamente, traspasados ya los juveniles veinte años, en todos los demás segmentos de edad, una buena salud. Indicador, el de la salud, de una sociedad que va envejeciendo a pasos agigantados y de la importancia creciente que se concede, en todas las edades, al cuidado del cuerpo.

En tercer lugar, bajo la denominación de valores cotidianos, aparecen englobados aspectos relacionados con la vida de todos los días. Se trata de los ítems «tener muchos amigos y conocidos», «superarse día a día», «disponer de mucho tiempo libre y de ocio» y hasta el que refleja una connotación suave de signo ecológico bajo la formulación de «cuidar del medio ambiente».

En cuarto lugar, muy próximo en el *ranking* de importancia de los valores con el ámbito anterior, nos encontramos con la dimensión que se refiere al «orden», la importancia del orden con los inequívocos indicadores de «respetar las normas» y «respetar la autoridad». Esta apuesta y este señalamiento de la importancia del «orden» y la «seguridad» es algo que está creciendo en la importancia de los valores que se deben considerar (alcanzar o preservar, según unos u otros) en la sociedad española de nuestros días. «Llevar una vida moral y digna» a caballo entre los dos últimos ámbitos de valores reseñados bien podría encuadrarse, de hecho, en cualquiera de ellos, o incluso en ambos.

En quinto lugar, y ya bastante distanciado del cuarto ámbito de valores, encontramos la dimensión altruista, la que significa dedicación y disponibilidad hacia los demás, ya sea bajo la fórmula que supone menos implicación y que dice: «preocuparse por lo que ocurre en otros lugares del mundo», ya sea bajo la fórmula más exigente de «hacer cosas para mejorar mi barrio o comunidad». Es significativo que la fórmula más exigente y más próxima, pese a la importancia creciente de lo local en el mundo globalizado actual, se sitúe detrás de la fórmula generalista e internacional. La explicación está, evidentemente, en el diferente grado de implicación de una y otra, pero también ilustra el humanitarismo indoloro ante lo lejano, muy presente en la sociedad actual, sobre todo a través de su presencia en los medios de comunicación.

«Vivir al día sin pensar en el mañana», la búsqueda de la buena apariencia física personal, «invertir tiempo y dinero en estar guapo o guapa» y hasta la dimensión un tanto aventurera de la vida –«arriesgarse ante cosas nuevas e inciertas»– conforman el sexto ámbito de valores, al que quizás cabe añadir un ítem que hemos dejado más arriba en el *ranking* que señalaba como algo importante en la vida «vivir como a uno le gusta sin pensar en el qué dirán». Se ha traducido todo esto como el ámbito de los valores autónomos y presentistas. Déjenme añadir que estos valores se sitúan bastante más arriba en el *ranking* real de las preferencias finalistas de los españoles, pero no es de buen tono confesarlo. Es la trampa del estudio de los valores lo que aparece aquí, difícil de obviar por muchos años que se lleve en estas lides.

En fin, en séptimo y último lugar los ciudadanos sitúan los valores más ideológicos, los que se refieren al ámbito de la religión y la política, y por ese orden decreciente de interés, bajo las formulaciones siguientes: «preocuparse por las cuestiones religiosas y espirituales» e «interesarse por temas políticos».

De todo lo anterior cabe concluir que el abanico de valores que los españoles sustentan es, como resultaba previsible, amplio, complejo, ambiguo y no pocas veces contradictorio, sobre todo si lo aplicamos a cuestiones concretas como llevamos a cabo en ese mismo trabajo al campo de las toxicomanías, cuestión en la que ahora no puedo entrar.

De todas formas, hay elementos que hacen pensar que en la sociedad del futuro empiezan a alumbrarse otros factores, otras inquietudes, que hoy todavía parecen agazapados. Ya sabemos por otros estudios de valores que «las cotas de permisividad alcanzan hoy sus niveles más altos en todo lo que se refiere a la moral familiar, a la vida personal y, sobre todo, a nuestra libre expresión sexual. En cambio, comenzamos a ser algo más estrictos y cumplidores en lo que se refiere a las normas de ética social, tendencia que se confirmará en encuestas posteriores». Pero en ese mismo trabajo advertimos, poco después, que «a pesar de los modelos individualistas de egoísmo personal y de vivir al día, se aprecia una cierta ética ciudadana, que no daba fe de vida hace veinte o veinticinco años. Se ha acentuado la sensibilidad ante la injusticia en nuestra sociedad, pero no como proyección de nuestro igualitarismo, como sucedía en encuestas anteriores, sino en un sentido compatible con la apreciación del mérito de cada cual, de que hay diferencias y de que unos se merecen más que otros, de que hay que eliminar privilegios y redistribuir mejor. Es un esquema individualista en el que se actúa para ejercer la solidaridad (con los desfavorecidos), que ponemos en marcha ante estímulos concretos, ante situaciones y acontecimientos específicos».

Aunque esta actitud no es generalizable al conjunto de la sociedad española, en la que, además, la gran mayoría no pertenece a ninguna asociación, cabe añadir, sin embargo, que «hay que valorar el 20% que lleva a cabo un trabajo voluntario en organizaciones y asociaciones (a las que pertenece), lo que muestra una ratio “pertenencia (afiliación)/trabajo voluntario” muy positiva, y da cuenta de una minoría activa que trabaja por los demás». Ésa es la esperanza y el reto. Una sociedad dueña de sí misma, creadora, solidaria y con proyectos de futuro frente a una sociedad decadente, replegada en su bienestar, temerosa ante el cambio y que quiere vivir a costa de sus antecesores o del trabajo de los demás.

Antes de pasar a la dimensión propositiva de los valores, quiero citar a Tzvetan Todorov, que en su reciente trabajo *El nuevo desorden mundial,* publicado en Barcelona pocos meses después de su salida en Francia, propone una lista de «valores políticos europeos» como principales ingredientes del modelo europeo. Ésta es su lista: racionalidad, justicia, democracia, libertad individual, laicidad y tolerancia. Seis valores para propugnar la solución europea a las crisis mundiales (occidentales básicamente), de las que la situación en Irak es la última que Todorov considera. Aun estando de acuerdo con cada uno de los valores de esa lista, creo que el conjunto es demasiado liberal-individualista.

Una propuesta de valores para promover en nuestra sociedad

Los diferentes estudios de valores aplicados al conjunto poblcional que hemos trabajado nos indican que, más allá de la mera enunciación de la importancia acordada a los valores finalistas como desiderátum positivo, es preciso insistir en los valores instrumentales.

Así mismo la gente más joven (digamos los de menos de cincuenta años) es la que en mayor proporción se sitúa en el polo de la delegación de responsabilidades, mientras que las personas mayores de cincuenta años son las que, comparativamente, se inclinan en mayor proporción por la propia asunción de responsabilidades en vez de delegarlas a otros estamentos, o a la suerte o a los «buenos contactos». Mi interpretación es que nos encontramos, no ante un fenómeno de edad, sino ante un problema de generación.

Las causas de este estado de cosas son múltiples y de órdenes diversos. En mi opinión, algunas explicaciones, las más de fondo aunque puedan parecer las más alejadas de problemáticas individuales actuales y de resolución más compleja, corresponden a los sistemas de valores dominantes en la sociedad occidental durante los últimos cincuenta años. Por poner una fecha, me remontaría a la situación que se genera después de la Segunda Guerra Mundial, aunque a nosotros nos llegue con un par de décadas de retraso. No puedo detenerme a desarrollar este punto, que considero sin embargo clave, y sólo apuntaré telegráficamente algunos hitos e ideas en los que creo hay que enmarcar la actual situación y las propuestas de futuro.

Después del nazismo alemán, y ante el horror que conlleva el conocimiento de los holocaustos consiguientes, la sociedad occidental promueve, a justo título, la defensa de los derechos de los seres humanos y delega gran parte de esta responsabilidad en los estados. La intelectualidad participa de este loable empeño y encuentra en el mundo socialista un modelo concreto de organización sociopolítica, y en la ideología igualitarista, un referente holístico, sustento y base para defender un determinado modelo de sociedad. Si añadimos que en el caso español, con la dictadura franquista, los derechos de las personas y el libre ejercicio de las libertades estuvieron más que cortocircuitados, nos encontramos que tras la muerte de Franco se produce una eclosión social y cultural de demanda apremiante de libertades y de rechazo de todos los límites, del orden que sean, con traslado en el campo de los comportamientos concretos que se hacen muy permisivos en lo individual (el concepto de límite prácticamente no existe más que en un genérico «mi libertad termina donde empiezan las de los demás», con lo que sacralizamos el individualismo más absoluto) y muy exigentes hacia las instituciones, a las que se les pide respondan a las ansias, de todo tipo, de los ciudadanos.

En relación con los jóvenes, he sostenido que, junto a graves situaciones estructurales carenciales que sería ceguera negar, han recibido una socialización que no les ha armado, me atrevo a decir que ni psicológicamente, para afrontar de forma conveniente la sociedad en la que les ha tocado vivir. Mi tesis es que la gran mayoría de los actuales adolescentes, los que provienen de la gran clase media que conforma la mayoría de la sociedad actual, han crecido en una infancia dulce, sobreprotegida, con más recursos materiales que adolescencia y juventud alguna hayan tenido en la historia de nuestra sociedad, al mismo tiempo que nadie les ha hablado y educado en la importancia del sacrificio para la obtención de fines, en la abnegación, en el esfuerzo; en una palabra, en la autorresponsabilidad. Nunca juventud alguna ha accedido a la universidad en la proporción en la que lo hace la actual, y además esos chicos y chicas pueden estar años en la universidad manteniendo un escaso rendimiento, sin que necesariamente provengan de las clases adineradas, sino del amplio colchón de la clase media.

Insisto en este punto, pues creo que es una de las peores derivas de nuestra sociedad actual: hemos creado una sociedad de derechos sin el correspondiente correlato de deberes, hemos insistido en la creatividad, en la espontaneidad, en la liberalidad de costumbres, en la queja continua, en la exigencia a los otros, especialmente a la Administración para que nos resuelva todos los problemas. Hemos hecho de la Administración un gigante. Esto es lisa y llanamente el estrangulamiento de una sociedad que ha perdido, como diría el primer Touraine, la capacidad de hacerse a sí misma. Y la solución no vendrá, como decíamos con no poca ingenuidad antaño, con un cambio en las estructuras sociales y políticas (aunque también habrá que cambiarlas) si antes de llevar a cabo éste no transformamos los esquemas de valores. El factor humano se nos antoja primario sobre el factor estructural en el actual estadio de la civilización occidental. (Ciertamente tendría un discurso distinto si tuviera que hablar desde Brasil o desde Cuba.)

Pero hora es ya de presentar los valores que someto a la consideración crítica de los oyentes y lectores de estos «Debats» como objetivos prioritarios por los que luchar, metas deseables, finalidades que se deberían implementar y transmitir a través de la educación. Es una mezcla de valores finalistas e instrumentales, valores sociales y personales. Ésta es la corta lista que propugno: la racionalidad, la competencia personal, la tolerancia activa, la solidaridad, la espiritualidad y, como colofón, la utopía por una sociedad mejor.

La racionalidad

Hay que introducir la racionalidad en la toma de decisiones. No estoy propugnando, Dios me libre, el gobierno de los científicos de Comte.

Más simplemente propongo pasar del ámbito de la opinión, de la mera declaración de intenciones, al ámbito de la confrontación y del afrontamiento dialógico basado en la realidad social, realidad conocida y contrastada con rigor. Más diálogo, más contraste de informaciones, menos opiniones, menos declaraciones, menos pugilatos dialécticos.

Hay una real urgencia ética de desterrar de nuestras costumbres la idea de que en nombre de la libertad cada cual puede opinar lo que quiera de cualquier tema sin dar razón de lo que dice más allá de un genérico «según mi opinión» o «a mi entender». Además, puesto en confrontación con una opinión divergente, todo se salda con «eso opinas tú, eso opino yo». En este punto sitúo yo la importancia de la competencia como uno de los valores instrumentales que se deben fomentar especialmente desde la escuela.

La competencia personal

No debe darse por supuesto y supone un doble reconocimiento: de la complejidad de la sociedad actual, de lo que diré dos palabras más abajo, y de la necesidad de adquirir conocimientos y habilidades personales para la función requerida y los objetivos propuestos.

Si siempre la competencia en lo personal y en lo profesional ha sido necesaria, ahora lo es aún más. No solamente no basta la buena voluntad y la entrega a la misión, lo que se da por supuesto, sino que es preciso adquirir, continuamente, conocimientos y estar en aprendizaje constante; es decir, es preciso promover la adecuación entre el perfil personal y la misión que se realiza. Un buen profesor, incluso el mejor, no quiere decir, en absoluto que sea el mejor decano, por poner un ejemplo que nos es próximo en la universidad. En este orden de cosas, en los tiempos actuales ser competente exige, ciertamente, controlar las herramientas informáticas y lingüísticas apropiadas, amén de los conocimientos específicos exigibles en el campo en que se ejerce profesionalmente.

Pero, por otra parte, el modo de aprender debe estar orientado hacia saber formular las preguntas pertinentes, dominar los procedimientos que nos permitan acceder a la información correspondiente para realizar un diagnóstico lo más exacto posible de la situación que se analiza y, por último, proponer respuestas que puedan comprobarse científicamente y sean éticamente defendibles. Este empeño, este objetivo, exige algo más que especialización. Exige tener una cabeza bien formada. Eso, también, es ser competente. Miguel Siguan, en una entrevista que le hacen en *El Ciervo,* hablando de la formación actual en la universidad y comparándola con la que él recibió, dice que «ahora lo que prima es la especialización y la preparación profesional. Los alumnos tienen una actitud más utilitaria, la mayoría quiere estudiar sólo aquello de lo que se les va a examinar», mientras que Siguan sostiene la importancia de ofrecerles «una formación cultural amplia».[16]

La tolerancia activa

Es preciso distinguir la tolerancia activa de la tolerancia pasiva, sin olvidar la necesaria intolerancia. Hay una gran confusión sobre lo que quiere decir tolerancia, sobre todo en el caso de determinadas actitudes que, escudándose en el término tolerancia, en el fondo no son más que posturas nacidas de la indiferencia, cuando no de la dejación de responsabilidades. La tolerancia activa presupone el respeto profundo a la diferencia, a los proyectos del «otro». Más aún, presupone una actitud de comprehensión del distinto; esto es, una actitud de comprender al distinto desde dentro, desde sus propias ecuaciones personales, sociales, culturales, etc., al menos hasta donde sea posible «ponerse en la posición de otro».

La tolerancia pasiva equivale a la indiferencia, es esa aceptación del término tolerancia que significa indulgencia, condescendencia con algo o alguien que en el fondo se rechaza o no se acepta, pero cuya presencia «se tolera».

---

[16] *El Ciervo* (abril de 2004, pág. 24).

Pero bajo la capa de tolerancia, además del indiferentismo, podemos impedir que aflore la necesaria intolerancia ante determinados comportamientos o ideas. Hay que ser intolerante ante el indiferentismo, ante la exclusión social en razón de la raza, etnia, género, religión, proyecto político, etc. Hay que ser intolerantes ante la legitimación de la violencia para la consecución de objetivos políticos, sean éstos los que sean, personales o colectivos, y defendidos por quienes sean, a salvo de la violencia ejercida desde el estado de derecho.

Así, por señalar un tema lacerante en mi tierra, solamente el estado de derecho está legitimado para hacer uso de la violencia, a través de las policías y fuerzas de seguridad que la sociedad se ha dado para hacer cumplir la ley, policías y fuerzas de seguridad, que obviamente también han de respetar los derechos humanos.

En este orden de cosas, hay que recordar que no es cierto que toda idea sea válida siempre que sea manifestada y defendida por procedimientos no violentos. Este planteamiento, amén de olvidar que puede haber una violencia estructural –quiero decir una violencia que se manifiesta en la propia estructura social–, no tiene en cuenta que hay ideas que son ya de por sí criminales en cuanto que atentan, de formas diversas, contra la dignidad de las personas. Todos estamos de acuerdo en situar aquí las ideas racistas, xenófobas, las que exculpan, cuando no propician, la exclusión social por razón de género, clase social, etnia, raza, religión, etc. Pero pienso que hay que dar un paso más. En una sociedad plural, donde las personas tienen cosmovisiones y proyectos de vida distintos, hay que ser intolerante ante toda pretensión holística de dar cuenta unívoca de la realidad como si ésa fuera la única forma de entenderla, arrojando a las gehenas al que no comulgue con las mismas. No hay verdades absolutas, lo que tampoco quiere decir, como he señalado antes, que todo vale. Quiero decir que toda afirmación de verdad absoluta al final es dictatorial, máxime en una sociedad como la occidental donde el pluralismo axiológico es muy notable. Olvidar este principio es caer en los fundamentalismos de signo religioso, nacionalista, étnico, político o de lo que se quiera, lo que no quiere decir, evidentemente, que todo proyecto religioso, político, nacional o étnico sea rechazable. Es su carácter de absoluto, de verdad única, de identidad totalitaria y excluyente del «otro» lo que me parece cuestionable ya desde la formulación. Hay que establecer de una vez por todas que la verdad la vamos construyendo día a día. De ahí no se colige que todo valga. De ahí se concluye que nadie posee la verdad absoluta sencillamente porque los proyectos de vida son diversos. Es en los proyectos de vida en los que perentoriamente hay que incidir, pero incluyendo en la socialización o educación de niños, adolescentes y jóvenes el principio de relatividad (no relativismo) en los propios proyectos. Al final sostendría que hay una, y sólo una, verdad absoluta: la que propugna el carácter inalienable de los derechos de las personas.

Pienso que, actualmente, desde el 11 de septiembre, es exactamente lo contrario de lo que impera en estos siniestros tiempos, porque siniestras son las cosas que estamos escuchando, por ejemplo, a la hora de justificar el contraterrorismo, autóctono y foráneo. Lo voy a decir con palabras de Irene Khan, secretaria general de Amnistía Internacional (AI), quien con motivo de la presentación, el 28 de mayo de 2003, del informe de AI de ese año declaró: «La “guerra contra el terror”, lejos de hacer del mundo un lugar más seguro, lo ha hecho más peligroso, porque se ha restringido el ejercicio de los derechos humanos, socavando al tiempo el imperio del derecho internacional y blindando a los gobiernos contra todo escrutinio. Ha acentuado las divisiones entre pueblos de diferente credo y origen, sembrando las semillas que generarán más conflictos. Y la abrumadora consecuencia de todo ello es el miedo, miedo de verdad, tanto entre los acomodados como entre los pobres». En este punto no puedo no señalar las recientes revelaciones de torturas en Irak y, más cerca de nosotros, las no tan recientes en nuestro propio país. No basta con decir que son meras consignas (del MLNV, por ejemplo, que las hay), sin mover un dedo para comprobar y, en su caso, castigar, las denuncias de torturas. El actual silencio en España ante este tema me parece escandaloso.

Cuando estoy cerrando este texto, tengo conocimiento del informe de AI del año 2004. Como el del año anterior, pero todavía más grave. Como grave me parece que, incluso después de tener conocimiento del informe de AI de 2004, la prensa española pase de puntillas cuando se trata de hablar de las torturas autóctonas.

La conjunción del ejercicio de la tolerancia activa, rechazando el indiferentismo, y la práctica de la intolerancia ante lo intolerable me parecen condiciones *sine qua non* para una sociedad pluralista y abierta como la nuestra, en la que el respeto a la diferencia no conlleve a departamentos estancos en tribus separadas, por un lado, o al guardián universal, que solamente dé cuenta de sus actos a su dios y a su electorado, por el otro.

La solidaridad

Hay que dar un salto de la tolerancia activa a la solidaridad. En la tabla 2 hemos podido constatar cómo el altruismo y la solidaridad estaban en los últimos puestos del *ranking* de valores de los españoles.

Muchas veces he dicho también que un rasgo central de los jóvenes de hoy es el de su implicación distanciada respecto de los problemas y de las causas que dicen defender. Incluso en relación con temas frente a los cuales son adalides, como el ecologismo y el respeto por la naturaleza, por señalar un caso paradigmático, no puede decirse que la juventud, salvo en grupos muy restringidos, haga de ellos un campo de batalla, una utopía sostenida en el día a día, en la acción libremente decidida a la hora de ocupar las preocupaciones y el tiempo disponible. Siempre he pensado que en la utilización que los jóvenes hacen del tiempo libre durante los fines de semana el problema mayor no está (aunque también) en la ingesta abusiva y compulsiva de alcohol y otras drogas con las consecuencias sabidas, sino en una especie de autismo social, aderezado de fusión orgiástica de pares que los deja imposibilitados al día siguiente para hacer algo de lo que dicen que es fundamental en la vida y que solamente puede llevarse a cabo durante las horas diurnas. Por eso he insistido, y lo repito aquí, que en la juventud actual hay un hiato, una falla, entre los valores finalistas y los valores instrumentales. Nuestros jóvenes invierten afectiva y racionalmente en los valores finalistas (pacifismo, tolerancia, ecología, exigencia de lealtad, etc.), pero presentan, sin embargo, grandes fallas en los valores instrumentales, sin los cuales todo lo anterior corre el gran riesgo de quedarse en un discurso bonito. Me refiero al déficit que presentan en valores tales como esfuerzo, autorresponsabilidad, compromiso, participación, abnegación (que ni saben lo que es), trabajo bien hecho, etc. En definitiva, en solidaridad.

De ahí la extrema importancia de que la tan traída y llevada educación en valores insista más en los valores instrumentales y aborde con mayor énfasis el campo de las exigencias y de los deberes, sin olvidar, claro está, el de los derechos. Pienso que la escasa articulación entre valores finalistas y valores instrumentales está poniendo al descubierto la continua contradicción –amén de la dificultad– de muchos jóvenes para mantener un discurso y una práctica con una determinada coherencia y continuidad temporal, allí donde se precisa un esfuerzo cuya utilidad no sea inmediatamente percibida.

Se ha dicho, y con razón, que la sociedad actual se ha hecho muy individualista. Cada cual va a lo suyo y, aunque el término solidaridad está muy de moda, de hecho lo que realmente prima es el individualismo, cada uno para sí. Si la persona se percibe a sí misma como mero sujeto de derechos, el riesgo de autismo social es evidente. Pero no tendría por qué ser así necesariamente, pues la filosofía de los derechos humanos en sus valores más profundos - a saber, aquellos que todas las personas, precisamente por su condición de personas, deben defender, propugnar y promover - conlleva una base de fraternidad universal innegable. Es lo que para algunos conforma una de las bases para una moral de mínimos o sustrato para una ética civil. A partir de ese momento es posible pasar de una situación de individualismo a una situación de autonomía consensuada.

Entiendo por autonomía consensuada la fórmula que en la sociedad actual, pluriforme y con una gran diversidad gnómica, permita, respetando este carácter pluriforme, ir más allá del mero individualismo, sin caer por otra parte en tribus por afinidades emocionales, sociales, étnicas, religiosas, políticas, etc. que sean excluyentes de los diferentes, de los «otros».

Se habrá comprendido que me estoy refiriendo a esa otra carencia importante en nuestra sociedad que consiste en la gran dificultad de conjugar y asumir la diversidad gnómica y de proyectos de vida presentes en nuestra sociedad con el respeto a las personas que los encarnan, sin caer, por otra parte, en compartimentos estancos, en razón de esas mismas diferencias. Sólo la asunción de una solidaridad, más allá de las afinidades selectivas, incluso propugnando ideales universales, puede dar cuenta de esta situación. En el País Vasco sabemos algo de esto cuando nos enfrentamos, todavía de tapadillo, todo hay que decirlo, a la sociología de las víctimas y de las torturas.

La espiritualidad

Todo esto nos habla de la importancia de asumir la complejidad en nuestras vidas y en nuestros análisis. La tentación de la simplificación (que no se debe confundir con la búsqueda de una vida más sencilla) nos impide reconocer lo que con tanta fuerza y pertinencia ha analizado Edgar Morin sobre la capacidad de analizar la complejidad. En este orden de cosas introduzco otro valor, del que poco se habla, y en el que quisiera extenderme algo, no sólo por lo poco que, como digo, se habla de él, sino porque es una demanda, más o menos implícita, de la gran mayoría de personas y por la necesidad de entenderlo bien y propugnarlo en estos tiempos de globalización. Me refiero a lo que, a falta de otra palabra, denominaré la espiritualidad.

Me viene a la memoria la reflexión con la que Ignacio Sotelo inicia su contribución al colectivo *Formas modernas de religión,* señalando que «el pensamiento ilustrado diagnosticó el futuro de la religión: su desaparición. Sin embargo –continúa Sotelo–, el análisis sociológico actual y los análisis de otras ciencias sociales han demostrado el incumplimiento de este pronóstico».[17] En efecto, hace tiempo ya que la secularización, en varias, sino en todas sus diferentes manifestaciones ya definidas por Shiner, ha mostrado sus límites. El binomio «religiosidad frente a secularidad» o, si se prefiere, «tradición ligada a religión» frente a «modernidad ligada a secularidad», no soporta el veredicto de los hechos. La cuestión religiosa, incluso limitándonos al ámbito occidental, exige otros planteamientos para su cabal comprensión.

En España, la cuestión religiosa todavía no se ha desembarazado de la memoria histórica del nacionalcatolicismo. En Cataluña, aun con particularidades propias, tampoco. Además la fortísima secularización que ha tenido lugar en España en un brevísimo espacio de tiempo –menos en Cataluña, donde ha ocurrido de forma más dilatada– no ha facilitado la lectura sosegada de la dimensión religiosa o espiritual. Que aún andemos a vueltas con la clase de religión no es sino un ejemplo entre tantos, y no el más importante. Pienso, por ejemplo, en la relevancia que se concede a los documentos episcopales, sean de signo sexual o de signo político, increíbles en un país, en el que la *intelligentsia* tiene a gala afirmar su agnosticismo y su desapego de la estructura eclesial. Pero la cuestión religiosa va a tener en el futuro inmediato urgencia y cotidianidad insospechadas hace no más de diez años.

[17] Ignacio Sotelo (1994), «Formas modernas de religión», En: Díaz-Salazar, Giner y Velasco (eds.), *La persistencia de la religión en el mundo moderno* (cap. 2). Alianza Universidad.

No pienso solamente en la cuestión del islam y su relación con la cultura moderna, en el famoso choque de civilizaciones de Huntington y en la lectura fundamentalista que algunos hacen del islam, sin olvidar la añoranza y los deseos de vuelta del estado de cristiandad en no pocos cristianos, católicos y protestantes. Estoy pensando también en la proliferación de mezquitas (que debiéramos financiar con nuestros impuestos) y en el auge de matrimonios interreligiosos, así como en las relaciones entre autóctonos y emigrantes. Hace dos años me invitaron en la Universidad Pontificia de Salamanca a un congreso sobre «Familia e interculturalidad» con una ponencia sobre el tema de «Familia y religión: ¿libertad religiosa o confrontación?».[18]

El pasado octubre, en París, participé en el coloquio «Islam et Occident: Images et Influences mutuelles» organizado por el Centre d'Études Andalouses et du Dialogue entre les Civilisations (Rabat) y el Institut du Monde Arabe (París) con una ponencia que titulé «La globalización, ¿oportunidad o excusa para la confrontación entre vecinos?: la importancia del análisis de los valores más allá de la fractura religiosa».

Como consecuencia de los análisis de las encuestas y lecturas que manejé, así como de los contactos que establecí, concluí que la cuestión religiosa tiene una importancia excepcional si queremos construir, en nuestro mundo globalizado, una sociedad más fraterna. Sin embargo, nos faltan estudios rigurosos de la sociología de la experiencia matrimonial en parejas interreligiosas, por ejemplo. Así mismo, los análisis comparativos de valores (hice uno muy somero entre Marruecos y España) están en sus primicias. Pero en las personas que están en contacto con esta realidad intercultural sin atrincherarse en su propia verdad, sino más bien en búsqueda, sin angelismos, de puentes de contacto, aparece, más allá de la doctrina formal de las Iglesias, la importancia y la necesidad de abordar el pluralismo, también en el interior de la propia teología y de la doctrina de esas Iglesias. Es lo que, en mis pesquisas, he encontrado, de forma magistral, en el libro del profesor Jacques Dupuis *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso.*

No voy a adentrarme en terrenos que no son de mi incumbencia, pero no puedo sustraerme, por su pertinencia sociológica, de citar dos párrafos de su trabajo. Así cuando señala, comentado las tesis de Hick, que «el dilema fundamental... es el que existe entre exclusivismo eclesiocéntrico y pluralismo teocéntrico, es decir entre una interpretación fundamentalista del axioma "fuera de la Iglesia no hay salvación" y un radical liberalismo que concibe las diferentes manifestaciones divinas dentro de las diversas culturas como caracterizadas todas ellas –incluida la que tuvo lugar en Jesucristo– por una igualdad fundamental en sus diferencias».

Líneas más adelante señala que «la única teología válida de las religiones será la del pluralismo teocéntrico, que explica todos los fenómenos, trasciende toda pretensión cristiana de un papel privilegiado y universal para Jesucristo y finalmente establece el diálogo interreligioso sobre un nivel de auténtica igualdad».[19]

Tuve ocasión de invitar después a Jacques Dupuis al Forum Deusto donde pronunció una espléndida conferencia en la que, aunque por motivos inconfesables no se recoge todo lo que él piensa, hay reflexiones que considero necesario reproducir aquí. «*Le monde pluri-ethnique, pluri-culturel et pluri-religieux de notre temps requiert, de toutes parts, un «saut de qualité», proportionnel à la situation, si nous désirons jouir de relations mutuelles positives et ouvertes, caractérisées par le dialogue et la collaboration entre les peuples, les cultures et les religions du monde. Rien moins qu'une vraie conversion des personnes et des groupes religieux ne suffira à porter la paix entre les religions, sans laquelle, comme il a été rappelé précédemment, il ne peut y avoir de paix entre les peuples.*»[20]

---

[18] J. Elzo (2003), «Familia y religión: ¿libertad religiosa o confrontación?» (pág. 401-431), En: Dionisio Borobio (coord.), *Familia e interculturalidad* (474 pág.), Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
[19] J. Dupuis (2000), *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso* (págs. 276-277), Santander: Ed. Sal Terrae.
[20] J. Dupuis (2003), «Le dialogue interreligieux dans un société pluraliste», En: *Movimientos de personas e ideas y multiculturalidad* (vol. I, pág. 51), Bilbao: Forum Deusto, Ediciones Universidad de Deusto.

Necesitamos prestar atención a la cuestión religiosa con otros ojos. A la universalidad de la dimensión religiosa, en nuestra sociedad global debemos responder con la aceptación de su pluralidad, no al modo de competencia sino de enriquecimiento mutuo. Lo que perentoriamente supone admitir, de forma especial por lo que nos decimos creyentes, que nadie tiene la verdad absoluta. Un creyente puede y, en mi opinión, debe sostener, según la fórmula de Schillebeck, que «Dios es absoluto, pero que ninguna religión lo es». Sería fundamental que las autoridades eclesiásticas entendieran esto de una vez por todas.

Como creyente sostengo el carácter absoluto de Dios que, sin embargo, se manifiesta y es comprendido, cuando no construido, de forma muy distinta en las civilizaciones y culturas a lo largo de la historia que, si algo ha mostrado, es la universalidad de la pregunta religiosa y la persistencia de lo religioso. Luego, junto al absoluto de Dios – para el creyente, por supuesto–, sostengo también el carácter relativo de las Iglesias, de todas las Iglesias, que no son sino la concreción estructural de los que, a lo largo de la historia, se han reunido en una determinada manifestación de Dios. Pero de esta relatividad de las Iglesias no cabe concluir el relativismo de las religiones, el igualitarismo de todas las religiones y de sus concreciones en Iglesias, sectas o movimientos religiosas, bajo el común denominador de que «todas las religiones se valen». Y aquí, en este punto concreto, el creyente se encuentra con el no creyente cuando, en el más infinito respeto a sus convicciones más profundas, sostienen, ambos, que la persona, el respeto absoluto a la dignidad de la persona, de toda persona, sea quien sea, piense lo que piense, haya hecho lo que haya hecho, es el patrón y la medida de todo. También de la bondad de las concreciones humanas de Dios en la historia, de las religiones y de sus Iglesias para los creyentes, y de sus propias y específicas organizaciones para los no creyentes. Como ven, la espiritualidad es central, también para los no creyentes, que no pueden no formularse las mismas preguntas que nos hacemos los creyentes. Que no lleguemos a las mismas respuestas es secundario si aceptamos la pertinencia de las preguntas, el respeto a las respuestas y el carácter absoluto de la dignidad de todas las personas.

La utopía por una sociedad mejor

Pero tenemos derecho a más que a solventar los riesgos de los fundamentalismos. Tenemos derecho a la utopía, procurando esquivar el escollo de la quimera. Este último valor que aquí propongo, lo entiendo como la coronación, consecuencia y síntesis de los anteriores. La utopía forma parte del ámbito de lo plausible, de lo racionalmente plausible, teniendo en cuenta los condicionamientos reales en los que tenemos que vivir. La quimera se asemeja más a un cuento de hadas donde la sociedad, o algunos miembros de la sociedad, sueñan con algún paraíso inexistente. La quimera es peligrosa y siempre que se ha tratado de implantar «el cielo en la tierra» la cosa ha terminado en dictadura.

La utopía, amén de buscar la consecución de unos objetivos y la realización de una ilusión y significar unos ideales por los que luchar, presupone la toma de conciencia del camino que se ha de recorrer, del esfuerzo que para ello debe invertirse, de las inercias que es necesario superar y de los conciudadanos a los que hay que convencer.

La utopía exige racionalidad en los juicios y competencia en los promotores. Se entenderá que hayan sido los dos primeros valores propuestos.

Vivimos unos tiempos en los que faltan utopías, en gran parte porque lo que entendíamos por utopía eran quimeras. Ahora estamos en plena travesía del desierto. La sociedad occidental está cansada, como dijeron Trias y Argullol, y aburrida a la par que descorazonada, me permito añadir yo. Cansada de luchar contra los molinos de viento de la quimera, aburrida porque no ve más allá de lo inmediato y descorazonada porque en ese inmediato no distingue más que un gran mercado. Mercado que lo hemos divinizado como referente, motor y explicación de la sociedad de nuestros días.

Actualmente, desde la sociología europea, se señalan tres órdenes de valores respecto a los que hay alta unanimidad en el mundo occidental al referirse, en primer lugar, al respeto a los derechos fundamentales de la persona (pero más desde una perspectiva individual, si no individualista, más desde la perspectiva ultraliberal que colectiva); en segundo lugar, a la resolución de los conflictos por vías estrictamente pacíficas con exclusión expresa del recurso a la violencia no sustentada en el estado de derecho, y en tercer lugar, a la búsqueda activa de un acuerdo con el mundo animal y con el medio ambiente.

Pero hay una demanda implícita de otra cosa, de algo más y distinto, en las personas concretas de la sociedad que se explicita, a poco que se les demande. Vuelvo aquí, cerrando la parte propositiva de mi análisis de los valores, a la dimensión más descriptiva, para significar que mi propuesta de valores hunde sus raíces en aspectos detectables, aunque imprecisos y ambiguos, en las aspiraciones de los hombres y mujeres de hoy. La inmensa mayoría de la población desea que se produzcan unos cambios en el estilo de vida, cambios como dar menos importancia al dinero y a los bienes materiales en su vida, más importancia a la vida familiar, llevar una vida más sencilla, menos agobiada, como diría el ya mentado E. Morin; en fin, la inmensa mayoría de la población deseamos que se produzca una desaceleración en nuestras vidas, un dejar de correr de un lado para otro sin saber adónde, ni por qué, ni para qué. La tabla 3, construida en base a los estudios catalán, español, europeo y mundial de análisis de los valores, cuantifica lo que acabo de señalar.

Tabla 3. Porcentajes de ciudadanos que valoran positivamente los siguientes cambios que se pudieran producir en nuestro modo de vida en un futuro próximo, ordenados según las respuestas descendentes de los catalanes

	Cataluña 2000	España 2000	Europa 2000	Mundo 2000
Que se llegue a una manera de vivir más sencilla y natural	90	87	82	83
Más importancia a la vida familiar	88	85	92	92
Más importancia al desarrollo del individuo	77	82	88	87
Menos importancia al dinero y a los bienes materiales	74	78	61	57
Mayor respeto a la autoridad	57	52	57	61
Más importancia al desarrollo de la tecnología	57	48	70	72
Más poder a las autoridades locales	48	36	48	47
Que disminuya la importancia del trabajo en nuestras vidas	45	39	30	25

Fuentes:
Cataluña: F. Andrés Orizo; M.A. Roque (2001). *Els catalans a l'enquesta europea de valors. Catalunya 2001*. Barcelona: Ed. Institut Català de la Mediterrània. Ed. Proa.
España: F. Andrés Orizo, J. Elzo (dirs.) [et al.] (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La encuesta europea de valores en su tercera aplicación, 1981-1999* (397 páginas). Madrid: Universidad de Deusto. Ediciones SM.
Europa (valores medios de treinta y dos países): Loek Halman (2001). *Source book of the 1999/2000 European Values Study*. Tilburg University.
Mundo (valores medios de ochenta y un países): R. Inglehart; M. Basáñez, J. Díez-Medrano; L. Halman; R. Luijkx (eds.) (2004). *A cross-cultural source book based on the 1999-2002 values surveys*. México: Siglo XXI Editores.

Esta tabla no precisa de más explicaciones. Dos apuntes solamente. Que se avance hacia un modo de vida más sencillo y natural, que se dé más importancia a la vida familia y, aunque en menor medida, también al desarrollo individual conforman los tres pilares que como desiderátum emergen con fuerza en todo el globo terráqueo. Ciertamente, para Europa y el mundo se trata de valores medios, pero, limitándonos por motivos de espacio a Europa, en 24 de los 32 países considerados más del 80% de los ciudadanos estiman que sería positivo que sus vidas fueran más sencillas y naturales, y en 27 de los 32 países, más del 90 % de sus ciudadanos desean que se dé más importancia a sus vidas familiares. Más vida familiar y una vida más sencilla son, sin lugar a dudas, dos grandes deseos, dos grandes valores finalistas, de la inmensa mayoría de los ciudadanos europeos. Otra cosa es que lo consigan, que ya sabemos que no, por causas sobre las que valdría la pena reflexionar, algo para lo que aquí, evidentemente, no disponemos de tiempo y espacio.

La educación del futuro

Después de las conferencias de mis ilustres predecesores en estos «Debats» de la Fundació Jaume Bofill, Juan Carlos Tedesco y Manuel Castells, me preguntaba, preparando esta intervención, qué podría decir de novedoso.

Una idea, nada original ya lo adelanto, me lleva revoloteando hace muchos años: la educación no se limita a la enseñanza reglada que, además no ocupa más que un periodo determinado de la vida de la mayor parte de las personas, justo antes de insertarse en el campo del trabajo. Después raros son los que vuelven al aula escolar, y cuando lo hacen es porque han entrado en la jubilación.

La lectura, hace ya tiempo, de un documento de trabajo de la Comisión de las Comunidades Europeas, que muchos de ustedes seguramente conocerán, titulado *Memorándum sobre la educación a lo largo de toda la vida,* fechado en Bruselas el 30 de noviembre de 2000 (SEC-2000, 1832), que pretendía abrir un debate sobre la educación en la Unión Europea, alimentó no pocas de mis reflexiones y con él comenzaré esta parte de mi conferencia.

Del aprendizaje formal, informal y no formal

El *Memorándum* señala la urgencia del debate educativo pues, primero, Europa ha evolucionado hacia una sociedad y una economía basadas en el conocimiento y, segundo, los europeos de hoy viven en un mundo social y político complejo, por lo que, más que nunca, los ciudadanos que desean planear sus propias vidas tienen que participar activamente en la sociedad y deben aprender a convivir de forma positiva con la diversidad cultural, étnica, religiosa y lingüística. «La educación, en el más amplio sentido de la palabra, es la clave para aprender y comprender cómo afrontar esos retos», afirman. A tal fin en el *Memorándum* se proponen cuatro objetivos básicos, aunque aquí me referiré solamente a los dos primeros.

Así se formula el primero: «Construir una sociedad integradora que ofrezca a todos las mismas oportunidades para acceder a un aprendizaje de calidad durante toda la vida, y en la que las normas que regulen la educación y la formación se basen ante todo y sobre todo en las necesidades y expectativas de los individuos».

Este punto es central y al mismo tiempo muy exigente, pues sitúa a las personas en el centro del debate educativo. No se trata de formar las personas que el mercado o la situación requieran (aun sin olvidarlo), sino de partir de las expectativas, deseos y necesidades de los individuos. En mi universidad ya se ha implantado este objetivo de forma experimental en algunos cursos y acaba de presentarse como elemento nuclear para el plan estratégico de la universidad en los próximos años. El centro de gravedad se desplaza de la docencia hacia el aprendizaje, que se pretende autónomo y significativo para el alumno. Los profesores aún estamos perplejos y un tanto expectantes, por no decir temerosos o inquietos, pero creo que es una apuesta de futuro, ambiciosa y, al menos sobre el papel, bien orientada.

El segundo objetivo básico del *Memorándum* sostiene la necesidad de «cambiar las maneras de dar educación y formación y de organizar el trabajo remunerado, para que **la gente pueda aprender durante toda la vida** y planificar su propia combinación de aprendizaje, trabajo y vida familiar».

No insisto en este punto, pues Juan Carlos Tedesco se ocupó de él en su conferencia. Sólo diré que es otro punto clave: romper con la compartimentalización de la vida en periodos de formación, periodos de trabajo, periodos de jubilación ociosa. En este punto quiero recordar, en relación con la educación, y siguiendo la misma clasificación del *Memorándum,* tres modalidades ya conocidas de aprendizaje formal, no formal e informal.

> **El aprendizaje formal** se desarrolla en centros de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidos. Es lo que hasta ahora han hecho las universidades y los centros docentes. **El aprendizaje no formal** se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar títulos formales. Este tipo de aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo o a través de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil (por ejemplo, organizaciones juveniles, sindicatos o partidos políticos). También puede ser adquirido en organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales (por ejemplo, cursos de arte, música, deportes, etc.). Muchas de las actividades de esta Fundación Bofill que hoy me acoge caben entenderlas desde este modelo de aprendizaje.

El aprendizaje informal es un complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia del aprendizaje formal y no formal, este tipo de aprendizaje no es necesariamente intencionado y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes.

Dice la Comisión Europea que el aprendizaje no formal, por definición, queda fuera de las escuelas, institutos, centros de formación y universidades y que no suele considerarse un aprendizaje «de verdad», por lo que es difícil hacer valer sus logros en el mercado laboral. El aprendizaje no formal, por lo tanto, suele ser infravalorado.

En mi opinión, en este punto hay que señalar el doble grave error en el que incurre la Comisión Europea. Por un lado, limita el trabajo de los centros tradicionales de enseñanza al aprendizaje formal únicamente y, por otro, en contra de otras afirmaciones que podemos leer en su mismo texto, liga, de forma perentoria, la formación al mercado de trabajo. Sin embargo, tiene razón al señalar que no se valora suficientemente el aprendizaje no formal.

Como la tiene, a mi juicio, cuando añade que «el aprendizaje informal corre el riesgo de quedar excluido por completo del panorama, a pesar de que es la forma más antigua de aprender y sigue formando la base del aprendizaje en la primera infancia. La aparición de la tecnología informática en las casas antes que en las escuelas subraya la importancia del aprendizaje informal. Los contextos informales representan una enorme reserva educativa y podrían ser una importante fuente de innovación para los métodos didácticos». Pues bien, es evidente que la transmisión de valores y, más importante aún, el aprendizaje y la asunción personal de los valores se realizan a través de los tres sistemas que acabo de mencionar. Sobre todo si es analizada la socialización desde los recipiendarios, como creo que debe hacerse. En esta conferencia, por motivos de brevedad, me limitaré al ámbito juvenil, analizando brevemente el peso que los jóvenes le atribuyen a los tres ámbitos de aprendizaje que acabamos de mencionar.

El peso de los agentes de socialización según los jóvenes

Veamos, por ejemplo, qué han respondido los jóvenes catalanes y españoles, en edades comprendidas entre los quince y los veinticuatro años, a la cuestión de «dónde se dicen, a su juicio, las cosas más importantes en cuanto a ideas e interpretaciones del mundo» en la encuesta que llevamos a cabo en la Fundación Santa María el año 1999 (tabla 4).

La tabla 4 es sumamente reveladora. Los jóvenes consideran que los principales agentes de socialización se encuentran en su mundo cotidiano, en los ámbitos por excelencia del aprendizaje informal: familia y amigos. Además, si analizáramos la evolución y el peso de la familia y el trabajo, como agentes de socialización, constataríamos que han ido ganando terreno estos últimos años en detrimento de los libros, la escuela y las instituciones (Iglesia, partidos).[21]

Tabla 4. Agentes de socialización. Según los jóvenes «dónde se encuentran las cosas más importantes en cuanto a ideas e interpretaciones del mundo». En porcentajes descendentes comenzando por el agente más mencionado. Respuestas múltiples

	Cataluña	España
En casa, en la familia	58,9	53,0
Entre los amigos	46,2	47,0
En los medios de comunicación: prensa (periódicos, revistas), televisión	22,6	33,6
En los libros	17,8	21,9
En los centros de enseñanza (profesores)	13,2	18,7
En la iglesia (sacerdotes, parroquias, obispos, etc.)	1,1	2,7
En ningún sitio	2,2	2,6
En otro sitio	0,9	0,6
Ns/Nc[18]	2,4	1,1
N=	591	3.853

Fuente: para los datos españoles, J. Elzo (dir.) [et al.] (1999). *Jóvenes españoles 99* (pág. 125). Madrid: Fundación Santa María. Ed. S.M. Los datos de Cataluña provienen de mi propio banco de datos. No creo que se hayan publicado nunca. 22

[21] He reflexionado sobre estas cuestiones en una ponencia titulada «El papel de la escuela como agente de socialización» para el curso «Contextos educativos y acción tutorial» organizado por la Fundación Universidad de Castilla y León en Segovia el día 11 de septiembre de 2003. Parece ser que la publicación de las ponencias está en prensa. También trato este tema en un capítulo de J. Elzo (dir.); M.T. Laespada; J. Pallarés. *Más allá del botellón: análisis socioantropológico del consumo de alcohol en los adolescentes y jóvenes,* págs. 50 y ss.

[22] No sabe / No contesta

Los medios de comunicación convencionales (prensa, radio y televisión) son mencionados a continuación, con lo que continúan manteniéndose en la misma posición desde hace años. Pero los que siguen perdiendo fuerza son los medios institucionales –Iglesia y partidos políticos, entidades y asociaciones de carácter ideo lógico en sentido amplio–, que para este sector de la población han dejado prácticamente de contar como agentes de socialización. En 1989 las instituciones eran citadas cada una por el 16% de los jóvenes; en 1994, por un 4%. En 1999 se omitió por irrelevante la cuestión sobre la influencia socializadora de los partidos políticos (nadie los señaló en el test piloto) y se mantuvo en el cuestionario a la Iglesia, con el resultado que se puede ver en la tabla 4.

La importancia de la red social de los amigos ha registrado un fuerte ascenso en los jóvenes en los últimos años, lo que guarda relación con lo que hemos señalado respecto a la importancia que la juventud da a su tiempo libre y sus diferentes formas de ocio. Con ello se le da todavía más peso a los grupos primarios, frente a los institucionales, lo que es una tendencia que ya se venía produciendo años atrás. En efecto, los amigos conforman el espacio en el que las relaciones están menos formalizadas, son más horizontales (como también lo son los medios de comunicación tradicionales, pero frente a éstos los adolescentes son más pasivos y con menor o nula interacción); son también más próximas, con todo lo que ello conlleva de participación de experiencias comunes, muchas veces en un marco no normativizado (o no formal y visiblemente normativizado), y les proporcionan una sensación de libertad, de estar con los suyos, sin tutelas, aspectos éstos que, en plena edad de experimentación y descubrimiento, tienen una capacidad de penetración, quizás epidérmica o puntual, pero no por ello menos trascendente. En este ámbito, hay que decir que la noche es central en la socialización de los adolescentes españoles.

Un apunte sobre los medios, los tradicionales y los tecnológicos, como ámbitos de aprendizaje informal

Sabemos que los jóvenes leen pocos periódicos de información general, que apenas ven y escuchan los telediarios e informativos y que se exponen escasamente a la información que les llega codificada como tal y en su formato convencional. En general, su exposición a la prensa diaria es más baja que la de los adultos, aunque leen más revistas que estos últimos. Otra cosa es analizar qué revistas leen, una cuestión en la que ahora no puedo entrar, pero que me parece interesantísima y reveladora sobre todo cuando se diferencian las revistas que leen, ellos y ellas, en las diferentes etapas de su vida.

Pero en el año 2004 cabe preguntarse cómo está influyendo y cómo va influir en un futuro inmediato la entrada masiva del ordenador en casa, los *chats,* los nuevos móviles, el hecho de que cada día haya más adolescentes –hijos únicos en la mayoría de las familias– encerrados en sus cuartos, comunicándose virtualmente, jugando muchas veces con alguien al que no conocen o estableciendo citas con no se sabe bien quién. Todavía no tengo una respuesta suficientemente construida a esta cuestión que me parece, sin embargo, de primer orden y a la que quiero dedicar un tiempo el próximo verano. Solamente traeré aquí algunos resultados de tres investigaciones sobre la capacidad de socialización en valores de esta modalidad del aprendizaje no formal, pues de eso se trata.

La primera investigación a la que quiero hacer referencia es la llevada a cabo por el equipo coordinado por Elena Rodríguez. En las conclusiones de su estudio *Jóvenes y videojuegos* leemos: «Los videojuegos constituirían un cierto "mundo aparte" que no sólo excluye a los de afuera (los adultos) sino que también aísla a los de dentro (los adolescentes). Y lo hace de una forma progresiva, en una dinámica adictiva motivada por el poder del propio juego (como en las adicciones farmacológicas, el poder de "enganchar" se atribuye casi en exclusiva a la propia "droga"); y ya veremos que no es la única similitud entre los dos imaginarios».[23] Qué hay de estereotipo y qué de realidad es una cuestión a la que habrá que volver, pero que correlación hay, no cabe duda alguna.

[23] Elena Rodríguez (coord.) (2002), *Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos* (pág. 242), Madrid: FAD, INJUVE.

Un segundo dato proviene esta vez de un estudio realizado con 2.187 chicos y chicas de entre doce y diecisiete años de edad de toda España, que respondieron a un cuestionario *on line* efectuado en el *site* de Internet Segura,[www2] una iniciativa promovida por la Comisión Europea y la Fundació Catalana per a la Recerca, con el apoyo del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Aquí quiero resaltar esta escueta conclusión de su más que interesante estudio y que he leído en su web: «En general, los menores tienen una visión de Internet como herramienta útil para acceder a la información (80%) y la mayoría (52%) la considera un medio divertido para comunicarse y contactar con los demás».

Estamos ante lo que González Blasco denomina socialización débil,[24] socialización por ósmosis que suelo decir yo, pues si habláramos de socialización fuerte, esto es, la capacidad de conformar esquemas autónomos y sólidos (en el sentido de ser capaces de dar cuenta de sus preferencias) quizás Internet y gran parte de los contenidos transmitidos a través de las nuevas herramientas tecnológicas, al día de hoy, tienen una capacidad de socialización reducida. Es lo que encontramos, y será la tercera referencia, en un reciente trabajo sobre escolares de doce a dieciocho años de la ciudad de Vitoria cuando, a la lista de agentes de socialización, que he presentado en la tabla 4, añadimos Internet. Solamente el 7% de los escolares la señalaron como un espacio donde se dicen cosas importantes para orientarse en la vida.[25]

Cuestión abierta pues. Que los jóvenes usan estos medios, y cada vez más, es evidente. Su capacidad de socialización, pensamos al día de hoy, lo es menos, sobre todo si hablamos de algo más que la socialización epidérmica. Claro que no faltará quien diga, con su punta de razón, que ésa es la socialización dominante en la sociedad.

Familia y familias como ámbitos de aprendizaje no formal

Dos cuestiones vamos a abordar en este punto. En primer lugar, la importancia de distinguir la pareja de la familia a la hora de abordar la familia como espacio de aprendizaje. En según lugar, presentaremos cuatro modelos de familia donde se constatan niveles y modalidades distintas de socialización.

De la pareja a la familia

Uno de los ejes centrales que van a atravesar la realidad familiar de los próximos años en España es el que va de la acentuación de la pareja al de la relación padres e hijos. Con la acentuación de la pareja queremos decir que la razón primera de la conformación del matrimonio es la unión con el otro para hacer una vida en común hasta que el amor o la comunión existan, aunque eso no quiera decir, de entrada, que no se desee la perpetuación de la relación matrimonial.

En este modelo matrimonial de pareja, cabe, en los extremos, dos planteamientos que resumiríamos así: se trata de dos personas que se buscan buscando el propio interés, o de dos personas que se buscan buscando el interés de ambos. En el primer caso, estaríamos ante dos individuos que, en realidad, conscientes de ser seres sociales, buscan en el otro la respuesta a su propia y particular necesidad de sociabilidad y, en tanto el otro se lo ofrezca, mantendrán la relación de pareja. Cada individuo, en la pareja, tiene como proyecto vital el desarrollo de su persona. Esto va mucho más allá del individualismo como actitud y de la individualización social como categoría sociológica y, propiamente hablando, cabe hablar de egotismo a dos. Es evidente que en este modelo el hijo sólo puede venir como consecuencia de un «despiste» y, si tal cosa sucediera, normalmente no llegará a nacer.

Es muy distinto el caso de dos personas que deciden convivir para hacer una vida conjunta, tener un proyecto compartido de vida, aun manteniendo espacios y ámbitos de privacidad y de gran discreción no necesariamente compartidos.

[24] En J. González-Anleo (dir.); P. González Blasco; J. Elzo; F. Carmona (2004), *Jóvenes 2000 y religión,* págs. 134 y ss.

[25] Teresa Laespada (dir.) [et al.] (2003), *Las drogas en escolares vitorianos,* Vitoria. La investigación, encargada por el Ayuntamiento de Vitoria, no ha sido publicada y, según mis noticias, se distribuirá un resumen a los centros docentes de la capital.

Conforman una pareja, y como tal pareja se sitúan en la vida, que quieren vivir como proyecto compartido. El otro y yo, como pareja, queremos construir un modo de vida, un estilo de vida y hasta un proyecto de vida. En este modelo, el hijo, aunque no conforme la prioridad de la unión que se sitúa en el proyecto de vida compartido, el hijo, decía, es posible y puede aparecer en el horizonte vital de la pareja, una vez asentada, y sería fruto de una decisión consciente y madurada. Es un hijo querido, propio o ajeno, biológico o adoptado, natural o consecuencia de una fertilización in vitro, inseminación artificial etc., y no un hijo sobrevenido. La mujer no «se ha quedado embarazada» y ha dado a luz un niño. Entonces esta pareja, propiamente hablando, se hace familia.

No es éste el itinerario más habitual, menos aún el más tradicional para que quepa hablar de familia, pues lo habitual ha sido, y sigue siendo, que, desde el momento de conformar la pareja ya se piense en los hijos. En todo caso, desde la óptica sociológica, cada día me inclino más a reservar el concepto de familia a una unión intergeneracional (de, al menos, dos generaciones) en la que la generación adulta asume la responsabilidad de educar al miembro o miembros de la generación menor con los que convive de forma estable y duradera.

Hay una corriente en la sociología francesa de la familia que insiste en este punto, señalando que en los cambios radicales que estamos observando en las relaciones familiares, y en las modalidades de esas relaciones, parece irse afirmando la búsqueda de la intimidad, la familia nuclear de padres e hijos, aun sin olvidar, bien al contrario, la historia familiar. Es lo que encontramos, por ejemplo, en una investigación francesa, en base a un trabajo de campo con tres generaciones y parecida al estudio de la FAD que se presentó en un congreso sobre «La familia en la sociedad del siglo XXI» de dos generaciones, padres e hijos, del que diré dos palabras en el punto siguiente, solamente que ampliado a tres. Creo que cabe decir que esta realidad francesa es, estadísticamente hablando, aún más fuerte entre nosotros, pese a que ideológicamente todavía estemos en el proceso de ida, cuando muchos franceses están ya de vuelta.

Según este planteamiento, lo esencial y la especificidad de la familia estaría en el compromiso y la consiguiente responsabilidad personal y social de conducir a la edad adulta, eso es educar, a los menores de edad que, obviamente, necesitan el soporte material, afectivo y gnómico de las personas adultas hasta su emancipación. Lo secundario es la modalidad formal de la pareja adulta. Con secundario no queremos decir que sea intrascendente, sino justamente lo que hemos dicho, secundario.

Secundario me parece, en efecto, aunque no intrascendente, lo repito, que tengan unos padres de sexo diferente o del mismo sexo (y soy consciente del rechazo que esta afirmación provoca en mucha gente, que incluso que me es muy próxima), que tengan dos padres o uno, que sean hijos biológicos de sus padres o que sus padres los acojan sin ser ellos mismos los padres biológicos, que los hijos hayan nacido mediante el recurso a la inseminación artificial u otras formas de reproducción que aún no podamos prever aunque sí vislumbrar. Me parece, añado como inciso, que estimo muy importante comenzar a reflexionar en una perpetuación de la raza humana en la que se dé una disociación mucho más marcada que en la actualidad entre la relación sexual y la reproducción de la especie humana. La ciencia biotecnológica no ha hecho más que empezar y, no nos engañemos, en este punto no cabe poner fronteras a la investigación.

Cuatro tipos de familia nuclear

En la investigación *Hijos y padres: comunicación y conflictos* procedimos a elaborar una tipología de familias en base a las siguientes cuestiones: las respuestas de los padres (aunque el análisis también incluye las respuestas de los hijos), fundamentalmente sobre la organización y las relaciones en el seno de la familia, las causas de los conflictos en la familia y la postura de los padres respecto a una serie de valores finalistas. He aquí, brevemente, un resumen de la tipología resultante.

Familia familista, endogámica (23,7% de las familias españolas)

Modelo de familia donde las responsabilidades de unos y otros están claras y son asumidas sin dificultad, por previamente sabidas y reconocidas; donde las relaciones de padres e hijos son buenas (las mejores de entre los cuatro grupos que conforman nuestra tipología); donde se valora fuertemente hacer cosas juntos y se tiene relativa capacidad para adaptarse a las nuevas circunstancias que puedan surgir en la vida familiar. Los padres aprueban fuertemente tres valores finalistas: moralidad, buena formación y dinero, características definitorias de un modelo de familia «políticamente correcto». Esta familia tiene capacidad para transmitir los valores de los padres, al menos mientras los hijos siguen en el hogar familiar, pero dudo de si esa transmisión de valores, realizada en este caso por reproducción de lo inculcado por los padres, llega a hacerse propia por parte de los hijos; esto es, si llega a pasar por el cedazo de la duda y la confrontación personal al modo como se realiza la socialización en la mayoría de la juventud actual, sobre todo cuando tal socialización tiene alguna espesura. Esto es, me pregunto cómo reaccionarán los hijos cuando salgan a la intemperie, fuera del hogar, del nicho cálido en el que han vivido. No quiero decir que el choque con la realidad vaya a ser necesariamente desestabilizador. De hecho, no tenemos suficiente información para afirmar tal cosa, pero algo sí podemos decir, y algo importante: el modelo de familia en el que los hijos de este tipo de familia se han educado está desapareciendo a ojos vista, especialmente en las capas sociales más formadas, en un punto central y neurálgico de este modelo familiar. Me refiero al concepto y la realidad de «ama de casa».

Es el nuevo papel de la madre, y lo que éste supone de reordenación del papel del padre, cosa que se olvida demasiado, lo que hace que ese modelo tradicional de familia esté llamado si no a desaparecer sí a perder peso sociológico en la sociedad española a la par que a ser profundamente remodelado, aun manteniendo (y hago votos por ello) su nuclearidad familiar. Los datos de las encuestas de valores nos dicen, por ejemplo, que en España solamente uno de cada tres jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años está «muy o bastante» de acuerdo con la idea de que «ser ama de casa llena tanto como trabajar por un salario», pero lo están menos con la afirmación de que «un trabajo está bien, pero lo que la mayoría de las mujeres quiere en realidad es un hogar y unos hijos».

Esta vez poco más de uno de cada cuatro –el 26%, menos aún entre los universitarios (23%)– aquiesce con el ítem, y aunque no tengo la cifra, no me cabe duda de que entre las chicas universitarias la cifra está por debajo del 20%.[26] Sí, otro mundo se abre, y ante él no cabe ponerse una venda en los ojos sosteniendo el modelo familista como el único modelo válido de familia, ni necesariamente el mejor, al menos tal y como lo reflejamos en la tipología.

Familia conflictiva (15,0% de las familias españolas)

Es la familia en la que sus miembros peor se llevan entre sí, donde más conflictos se dan, por causa del consumo de drogas, por las cuestiones de orden sexual de los hijos, por las amistades de éstos e, incluso, por las relaciones entre los hermanos. Las relaciones de los padres con sus hijos son, con diferencia, las peores de los cuatro grupos, y la comunicación es muy escasa o mala (cuando no muy mala).

La capacidad socializadora de este modelo no es, solamente, nula, puede, incluso, generar en los hijos valores antinómicos a los de sus padres, como manifestación de autonomía personal.

[26] Véase el capítulo de Carmen Valdivia sobre la familia, tabla y comentarios en F. Andrés Orizo y J. Elzo (dirs.); M. Ayerbe; J. Corral; J. Díez Nicolás; J. González-Anleo; P. González Blasco; M.L. Setién; L. Sierra; M. Silvestre; C. Valdivia (2000), *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981-1999* (pág. 138), Madrid: Universidad de Deusto. Ediciones SM.

Por diferentes motivos me inclino a pensar que estamos ante situaciones que tienen su raíz, en no pocos casos, en los propios padres, pues presentan un universo de valores muy distante al mayoritario en los hijos, amén de una rigidez en sus propias concepciones de la familia, con una delimitación de estatus y roles paterno y filiares relativamente envarados. Las malas comunicaciones, los conflictos pueden estar inmediatamente ocasionados por el comportamiento de los propios hijos (en este grupo encontramos los máximos consumidores de drogas), pero en su raíz, en su secuencia temporal, nos inclinamos a pensar que cabe inscribirlos en la ecuación gnómica de los padres.

Familia nominal (42,9% de las familias)

Es el modelo mayoritario en nuestra sociedad. Se trata de una familia en la que las relaciones de padres e hijos pueden ser calificadas, con absoluta propiedad, como de coexistencia pacífica más que de convivencia participativa; los miembros de estas familias se comunican poco y, menos aún, participan en afanes, preocupaciones y objetivos comunes. Los padres están, en gran medida, cohibidos, no implicados, sin que aborden con una mínima profundidad lo que requieren sus hijos; son padres que buscan vivir al aire del tiempo, valorando el día a día, el tiempo libre y de ocio, el estar guapos, etc. Una familia *light* cuya unión se considera menos importante que para el conjunto poblacional, en la que las opiniones de los hijos no son, de verdad y en profundidad, muy consideradas por sus padres.

Estamos, en mi opinión, ante un prototipo de coexistencia pacífica en muchas familias españolas: «Las cosas son como son, los hábitos juveniles son los que son, y más vale que nuestros hijos no resulten “bichos raros”; con tal de que no se sobrepasen demasiado, es normal que se diviertan al modo como se lo hacen hoy los adolescentes»; algunas charlas precautorias de vez en cuando, y que la fortuna reparta suerte o, al menos, evada la peor suerte. «Cuando se vayan introduciendo en la veintena, las cosas se irán aquilatando por sí mismas», se concluye y se mira a otro lado. Obviamente no se discute con los hijos: dos no discuten si uno no quiere.

No es de extrañar que estemos ante el modelo de familia en el que la socialización estructurada, con capacidad de transmitir valores mínimamente configurados, reflexivamente construidos y con cierta capacidad holística legitimadora de comportamientos y actitudes, sea muy escasa.

Es el ejemplo de socialización no formal, débil, por ósmosis, en el que la horizontalidad del grupo de pares, los medios de comunicación y la «calle» se llevan la prioridad en el aprendizaje juvenil. Y estamos ante la situación más numerosa, numéricamente hablando. Ello no empece para que haya sintonía entre los valores que los padres dicen que es importante transmitir a sus hijos y la percepción que éstos tienen de las priorizaciones paternas. Es obvio que no hay ni atisbo de ruptura generacional en este gran colectivo.

Familia adaptativa (18,4% de las familias)

He aquí el modelo de familias nacientes: es el más moderno, el que mejor refleja las tensiones de las nuevas familias. Probablemente bajo su denominación se esconden variantes que no puedo tener en cuenta dada la escasez de la submuestra, lo que me impide presentar variantes del modelo con cierta seguridad estadística. Gran parte de los nuevos e incipientes modelos familiares de los que hablan los sociólogos de la familia cabrían en este «macromodelo». ¿Como definirlo? Por la búsqueda de acomodo, de adaptación a las nuevas condiciones, a los nuevos papeles del hombre y de la mujer de hoy en el microcosmos familiar, al creciente protagonismo de los hijos que vienen pidiendo autonomía gnómica (quieren crear «su» universo de valores), y que también pretenden libertad en el uso y disfrute del tiempo libre a la par que acompañamiento (discreto pero efectivo) de los padres en su inexorable autonomización.

Se trata de una familia con buena comunicación entre padres e hijos, con capacidad de transmitir opiniones, creencias y valores, y abierta al exterior. Es una familia no exenta de conflictos, de desavenencias, a veces graves, fruto básicamente de situaciones nuevas en los papeles de sus integrantes: mujer y hombre, madre y padre, padres e hijos. A diferencia de lo que sucede con el grupo primero, en el que los roles y estatus están claros, en este modelo las responsabilidades de cada uno están en revisión continua y el trabajo o las acciones familiares, en tanto que familiares, no resultan evidentes y son objeto de tanteos y de incertidumbres. De ahí la presencia de conflictos derivados de un ajuste de roles en las nuevas estructuras familiares y de relación, de la necesidad de ir creando una nueva cultura, de la búsqueda conjunta de un acomodo ante las nuevas formas de trabajo y ocio de las generaciones emergentes, ante las exigencias de autonomía de los adolescentes (que unos padres, con más formación que la media y con unas ideas abiertas, no pueden no escuchar aunque no siempre estén dispuestos a aquiescer). Otro rasgo clave es que es una familia que, aun valorando fuertemente la vida intrafamiliar, está muy abierta al mundo exterior; sus miembros no son familistas y endogámicos como los del grupo primero.

Esta familia emergente (mosaico de familias, más exactamente), que hemos denominado adaptativa, parece ser la familia de la «negociación», de la búsqueda, del acomodo, no llegando siempre y, menos aún a corto plazo, a los resultados deseados. Pero las que atraviesen con éxito la prueba de la adaptación a la modernidad permitirán a las nuevas generaciones insertarse con mayores garantías en la sociedad del futuro. Ausencia de conflicto en la adolescencia, en el seno de las familias, no es garantía de solidez en las estructuras gnómicas adquiridas y conformadas con las que andar por la vida, ya adultos, con criterios autónomos.

Se habla mucho de la crisis de la familia. Pero si crisis hay, es crisis de éxito, de exigencia. La familia es la institución social, junto a la Iglesia, que más tiempo lleva perdurando entre nosotros, la más antigua. Porque somos seres sociables y queremos compartir nuestra vida con otra persona. No queremos vivir solos. Queremos vivir con otra persona. Y queremos vivir felices con otra persona. Muchos queremos además que nuestro amor no sólo perdure sino que se traslade a nuestros hijos.

Lo que sucede es que, en una sociedad que cada día es más agresiva, donde la solidaridad se ha institucionalizado –luego, burocratizado–, pedimos más y más a la familia a la que queremos gratuita y no competitiva. De ahí su éxito, de ahí su fragilidad. De ahí que muchas veces no logremos lo que nos hemos propuesto. El amor se marchita, se rompe y lo que se pensó como un espacio de cariño y ternura se convierte en flor mustia, cuando no en corona de espinas. La separación se hace inevitable. Se ponen tantas esperanzas en la familia que no podemos soportar que nos hayamos equivocado. La familia se rompe a nuestro pesar, hasta con alivio cuando la situación se hace insoportable.

Pero esta situación no supone en absoluto la muerte de la familia. La familia puede morir cuando ésta se agote en la pareja.

La cosa será inevitable cuando, de forma mayoritaria –pues siempre habrá circunstancias y casos particulares–, la pareja no se constituya como un proyecto de vida en común, abierta a la educación de hijos, propios o adoptados, sino como una mera unión de dos personas que deciden vivir juntas, a veces sin convivir, y ello mientras el otro o la otra me ayude a seguir viviendo. En el fondo, «mi» pareja sólo me interesa en función de que me sirva a «mí». Es una pareja instrumental, una «prótesis individualista» como tan acertada y dramáticamente la ha definido Lipovestsky. Pero, para mí, sociológicamente hablando, eso no es familia. Es pareja.

La escuela, el *locus* por excelencia del aprendizaje formalizado

Para cerrar estas ya excesivas páginas, paso a reflexionar sobre tres cuestiones relacionadas con la escuela como lugar por excelencia del aprendizaje formalizado. En primer lugar, me detendré en las motivaciones aducidas por los escolares para estudiar, lo que me permitirá decir dos palabras sobre las diferentes funciones de la escuela.

En segundo lugar, reflexionaré sobre un aspecto negativo (los hay también positivos, y bien importantes) de la relación de las nuevas tecnologías con el aprendizaje. Y concluiré con un ejemplo de lo que puede propiciar la escuela como educadora en valores en el aprendizaje autónomo y responsable de los alumnos.

¿Por qué estudian los escolares?

José Ignacio Ruiz de Olabuénaga, colega en la Facultad de Sociología en la Universidad de Deusto, suele comentar que los jóvenes españoles de hoy están como presos entre las rejas escolares por el número de horas que deben pasar en el centro escolar y porque todos deben asistir a la escuela. Como sucede a menudo, es el efecto perverso de un logro evidente: la escolarización total de la sociedad. Los que estamos en la enseñanza sabemos que hay muchos alumnos que están en el banco escolar identificándose con el propio banco: no saben, no contestan. Sólo miran al reloj para dejar lo que para ellos es la tortura del aula escolar. Ya ni los exámenes ni los suspensos (hasta ahora escamoteados con «insuficientes» y «recuperaciones», prácticamente sin límite) les afectan, salvo por los conflictos (en tono menor) que han de soportar en casa. Ésta es una de las causas de la escasa capacitación de la escuela para ser agente de socialización. No la única por supuesto.

Se entenderá la dificultad de congeniar los diferentes objetivos o funciones de la escuela. Entre otras funciones que se le asignan, cabe recordar aquí estas tres, sin prejuzgar un orden de prioridades en su enumeración: la *transmisión de conocimientos,* de tal suerte que obtengamos alumnos lo más instruidos y cultos posibles; la *formación,* para que obtengan las habilidades necesarias a fin de que puedan insertarse socialmente en un puesto de trabajo, y, en tercer lugar, la *educación,* con el objetivo de lograr alumnos que se conviertan en ciudadanos responsables. Estoy plenamente de acuerdo con el profesor Defrance[27] cuando, estudiando el fenómeno de la violencia escolar, señala que de las tres funciones es la tercera la más urgente e importante hoy en día, y no solamente en el tema de violencia escolar, me permito añadir. Los que estamos en la docencia sabemos que no es ésa, en absoluto, la primera de nuestras prioridades en nuestra labor cotidiana, más allá de proclamaciones, idearios, objetivos programáticos etc.

Tabla 5. Motivos aducidos para estudiar por los escolares españoles

Motivos para estudiar	*Porcentaje de alumnos que citan este motivo en primer lugar*	*Porcentaje acumulado de alumnos que citan este motivo en primer, segundo y tercer lugar*
1.° Por el título	30	56
2.° Para conseguir un trabajo	20	60
3.° Me satisface, me realiza	14	33
4.° Lo quieren mis padres	9	19
5.° Para tener cultura	7	36
6.° Único medio para ganar dinero	6	28
7.° Para conseguir un estatus social	5	23
8.° Estoy obligado. No tengo trabajo	4	11
9.° Ser útil en la sociedad	3	15
10.° No buscar trabajo tan pronto	2	9
11.° Es mi obligación moral y social	2	9

Fuente: J. González-Anleo, *Jóvenes españoles 99*, pág.170.

¿No es acaso cierto que en gran parte la importancia que se le da a las diferentes materias, en las enseñanzas medias, guarda una estrecha relación con la preocupación de los escolares, de sus padres y profesores, así como de la dirección de los centros, por su peso en la prueba de selectividad?

¿No se evalúa, de facto, a los centros escolares, por sus éxitos en esa prueba? ¿No se utiliza, incluso, en algunos centros docentes, los porcentajes de éxito en la prueba de selectividad como elemento publicitario para atraer alumnos al centro?

[27] Bernard Defrance (2000), «Violence de l´école», *Panoramiques* (nº 44, pág.101) Corlet.

En el ámbito universitario, ¿no se nos acusa de que vivimos, en nuestra torre de marfil, al margen de las necesidades laborales de la sociedad? ¿No son acaso las salidas profesionales de «la carrera» una de los primeros motivos de selección que tienen en cuenta los alumnos y sus padres? Así, la universidad es vista exclusivamente como medio para lograr un puesto de trabajo. No se le pida que sea transmisora de saberes, ni investigadora.

Siendo ésta la realidad, resulta difícil, por no decir imposible, que la escuela pueda cumplir esa tercera función de formar personas, ciudadanos implicados en la «cosa pública» como se decía antaño. En consecuencia, tampoco se le pida lo que no puede dar. En más de una ocasión no pasa de ser un brindis al sol decir que la resolución de la violencia juvenil o del consumo de drogas entre los adolescentes pasa por la labor educativa, ya que la propia sociedad, padres a la cabeza, está pidiendo otra cosa a la escuela.

Por otra parte, al preguntar a escolares españoles en edades comprendidas entre los quince y los veinticuatro años sobre los motivos por los que estudian, descubrimos que la obtención de un título y conseguir un trabajo es, indiscutiblemente, lo que más les motiva a estudiar, tal como se refleja en la tabla 5. En la sociedad española puede hablarse ya de un auténtico fetichismo de los títulos. La política educativa de expansión y creación de universidades al dictado de las demandas sociales de la población ha desembocado en una incontenible inflación de títulos escolares.

La «rentabilidad» de los títulos explica, sin duda, su fuerza motivadora para los jóvenes. Aparte de su fascinación propia, el título atrae y motiva por su vinculación con el trabajo/empleo. El puesto de trabajo es, teniendo en cuenta su vínculo con el título académico, el gran motivador de los estudios: el 50% de los jóvenes, en la lista propuesta de once motivos, lo menciona. En otras palabras, predomina la dimensión instrumental de los estudios sobre la expresiva-afectiva, como señala González-Anleo comentando estas tablas, lo que explica, no poco, los datos que hemos ofrecido anteriormente sobre la escasa importancia que los jóvenes conceden a la escuela como espacio «donde se dicen las cosas más importantes en cuanto a ideas e interpretaciones del mundo». No extrañará que, preguntados los universitarios de Deusto, por los motivos por los que habían escogido esa universidad para cursar sus estudios superiores, dándoseles tres opciones de respuesta, el 61% adujera su prestigio, el 52% su cercanía y, solamente, el 6% mencionará el carácter religioso del titular de la universidad.

Las nuevas tecnologías y la escuela

Parecería, a veces, que la introducción de las nuevas tecnologías fuera la panacea para resolver los problemas del fracaso escolar, de la adecuación de la escuela a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento, etc. Evidentemente los escolares, como los adultos, deben ser receptivos a las innegables ventajas que la innovación tecnológica está propiciando. Pero con discernimiento. Hay un acuerdo generalizado en admitir que los cambios tecnológicos están propiciando una nueva revolución. La masa de información existente en este momento en el mercado intelectual, comercial, de entretenimiento, etc. es tan amplia que resulta inabordable, incluso para el especialista. Sin embargo, solamente el que sea capaz de controlar el alfabeto, la lengua y el lenguaje informáticos y haya adquirido la formación para «aprender a aprender», como señalaba el último *Informe Delors* sobre la educación, estará en condiciones de ser competente en el siglo entrante.

La gran masa de ciudadanos, y cabe hacer especial mención a los estudiantes en este punto, tienen una actitud pasiva ante la información, la reciben de forma puntual y fragmentada, con contenidos cada vez más elementales (incluso en la universidad), con soporte gráfico más que escrito. El Power Point y los DVD corren el riesgo de acabar con los libros de texto, que ya hace tiempo fueron sustituidos a su vez por los apuntes y por las fotocopias de los apuntes manuscritos. Sin olvidar el «copiar y pegar» que, al menos en mi caso, ha modificado totalmente mi forma de evaluar.

A las nuevas generaciones así habituadas les resulta difícil asimilar la información que exija algún grado de concentración, continuidad, opción racionalizada o esfuerzo. Saben recibir y reaccionar emocionalmente (les gusta o no les gusta), pero tienen dificultad para jerarquizar de forma racional (mediante un ejercicio de razonamiento intelectual) lo correcto de lo incorrecto, lo primordial de lo secundario, lo esencial de lo accesorio, el dato de su interpretación.

Los que estamos en la enseñanza no podemos no verlo. Lo dice muy bien, de nuevo, José Luis Pinillos, cuando comentando a Lyotard señala que éste «ha percibido que la educación ha ido a parar a manos de lo que en América se conoce como *information management,* algo que a lo que más se parece es a la aplicación de las técnicas de dirección de empresas a la educación». En esta sociedad performativa es donde el ordenador ha desplazado las cuestiones de legitimidad del conocimiento, por motivos de eficacia y rapidez.

Ha sido en las sociedades tecnológicamente avanzadas donde el conocimiento se ha convertido en una mercancía y se ha desentendido de la jerarquía cultural de los saberes. Es en ellas donde «la performatividad y el *know how* funcionan como valores supremos del saber, y donde se supone que reforzar la tecnología equivale a reforzar la realidad misma».[28] Me suelo permitir añadir que también se supone que reforzar la tecnología equivale a reforzar el conocimiento de esa realidad, lo que evidentemente es un despropósito absoluto. ¿Dónde está, en efecto, la bondad, la ventaja de una inflación informática y mediática que concede más importancia al continente (al nuevo programa, al nuevo soporte, al nuevo lector de música y de imágenes) en detrimento del contenido que vehicula? ¿Dónde está el progreso en la cada vez mayor presencia en los quioscos de revistas que enseñan, por ejemplo, a «hacer programas», a manejarse más cómodamente en Internet (aspectos que, considerados en sí mismos, son muy positivos) en detrimento de las revistas que ayudan a pensar y que ofrecen informes y análisis de la realidad social, económica, literaria, etc., las cuales penan de biblioteca en biblioteca con algunas, raras, excepciones? Me pregunto si se ha de admitir sin más este estado de cosas como si de un *fatum* se tratara y si los que nos atrevemos a denunciarlo hemos de aceptar que se nos tache de antiguos, remolones ante los nuevos tiempos.

Un ejemplo de aterrizaje para terminar: espiritualidad y solidaridad en la escuela

Preparando este texto, leo un importante artículo de Àngel Castiñeira y Josep M. Lozano, profesores de ESADE, que apareció en *La Vanguardia*[29] el 17 de mayo pasado, en el que los autores nos llaman la atención sobre un documento de trabajo publicado hace tres años por el Ministerio de Educación de Quebec en el que se planteaba la creación de un servicio escolar de animación espiritual y compromiso comunitario. La pretensión que anima dicho documento está recogida claramente en el título: *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde.*[www3] Busqué inmediatamente el documento, que me permito recomendar vivamente, y me encontré con una experiencia de aplicación escolar del aprendizaje de los valores, concretamente de dos de los valores que he propuesto en esta conferencia, que me parece interesante trasladar aquí.

También me parece importante traer aquí, aun de forma necesariamente breve, qué entienden en el Ministerio de Educación de Quebec por «compromiso comunitario» y, especialmente, por «vida espiritual». Vaya por delante mi acuerdo con su forma de pensar. «La vida espiritual –dice el texto, en su pagina 7– se asocia a menudo con términos como "interioridad", "creencia", "religión", "filosofía de la vida", "Dios",...

[28] En El corazón del laberinto: crónica del fin de una época (1997), Madrid: Ed. Espasa, pág. 240.
[29] El título del artículo es «Dos dimensiones educativas».

Se traduce por una demanda, un cuestionamiento, por actitudes y gestos variados que **siempre se refieren a las grandes cuestiones de la vida,** a saber, su origen, su valor, su utilidad y su finalidad. Esta realidad se comprende y se vive de forma diferente según las personas, los lugares y las épocas, pero los puntos de vista convergen, generalmente, hacia la idea siguiente: "La vida espiritual es un caminar individual, aunque dado en una colectividad, que se enracima en las cuestiones fundamentales del **sentido de la vida** y que tiende hacia la construcción de una **visión de la existencia coherente y movilizadora, en constante evolución".** El compromiso comunitario significa, popular y globalmente, "mejorar el mundo en el que se vive" o bien "hacer algo por los demás"... Profundizando cabe definirlo como "una **contribución del individuo a la vida colectiva,** fundada en el **reconocimiento del valor y de la dignidad de las personas** y orientada hacia la construcción de una **sociedad más armoniosa y más solidaria"**».

En los párrafos siguientes, justifican la relación entre la vida espiritual y el compromiso comunitario que concluyen con esta reflexión: «La visión de la existencia que elabora un individuo motiva y orienta su contribución a la vida social. Inversamente, su compromiso en la sociedad alimenta y transforma su vida espiritual». Traduciendo y trasladando estas reflexiones al ordenador me ha venido a la cabeza el título de un libro escrito alrededor del año 1970 por Frère Roger, responsable de Taizé, cuyo título lo dice todo: *Lutte et contemplation.*

El Servicio del Ministerio de Quebec es de carácter no confesional y claramente diferenciado de la enseñanza católica y protestante, lo recuerdan en sus documentos, que se ofrece también de forma voluntaria en los niveles primarios y en el primer ciclo de secundaria.

No deja de ser extremadamente significativo que, más cerca de nosotros, Regis Debray redacte, por encargo del gobierno francés, un informe sobre *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque,*[www4] publicado en febrero del año 2002, informe que es presentado en el diario *Liberation* del 12, de ese mes de febrero, con esta entradilla: «L'institution républicaine et laïque doit s'emparer de l'étude du fait religieux comme la clé d'un enseignement ouvert à la complexité et à la tolérance». Sí, complejidad y tolerancia, otros dos valores propuestos por nosotros, aplicados al ámbito de lo religioso en la enseñanza.

Pero volvamos, para concluir ya, a la iniciativa de Quebec. El 19 de agosto de 2003 un comunicado de la Comisión Escolar de Quebec, tras un breve recordatorio de lo efectuado en los dos años que lleva funcionando el servicio, señala que «en [el curso académico] 2003-2004 los proyectos de educación buscarán consolidar la nueva vocación de este servicio permitiendo a los jóvenes abrirse a la diferencia, reconocer su identidad, establecer relaciones amistosas y fecundas, desarrollar una cultura de la paz y de la no violencia...».

Más abajo afirman, por si hubiera dudas, que «el servicio de animación a la vida espiritual y al compromiso comunitario está integrado en el programa de formación de la escuela de Quebec, así como en la misión de la escuela que, **además de instruir y de cualificar, permite a los jóvenes socializarse**». (Ahora la negrita es mía.) Porque de eso se trata en la educación. ¿O no?

ELZO, Javier (2004). "La educación del futuro y los valores". En: Debates de educación (2004: Barcelona) [artículo en línea] Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf> Javier Elzo. Catedrático de Sociología (Universidad de Deusto) jelzo@jet.es . Catedrático de Sociología de la Universidad de Deusto. Es director de investigaciones del Instituto Deusto de Drogodependencias, presidente del Forum Deusto y miembro del Steering Committee del European Values Study. Ha sido director de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de San Sebastián, decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Deusto y representante español en el Consejo Directivo de la Societé International de Sociologie des Religions. Como investigador social, ha estudiado preferentemente las áreas de sistemas de valores y de la religión como fenómeno sociocultural, sociología de la juventud, sociología de la violencia juvenil y epidemiología y sociología de la drogadicción. Con respecto a los estudios sobre la juventud, destacan los informes sociológicos: *Juventud vasca 86, Jóvenes vascos 90, Jóvenes españoles 94, Jóvenes españoles 99, Jóvenes baleares 99, El silencio de los adolescentes* y la colaboración con el colectivo Cultures Jeunes et Religions en Europe.

LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Dra. Martha Arana Ercilla. MSc. Nuris Batista Tejeda. ISPAJAE-CUBA

"*El fin de la educación no es hacer al hombre rudo, por el desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir, sino prepararlo para vivir bueno y útil en él".* **José Martí**

"Nuestro estudio no tiene como los otros, un fin especulativo: si hemos emprendido esta investigación, no es para llegar a saber qué es la virtud -en tal caso, nuestro estudio sería inútil-, sino para llegar a ser bueno" . **Aristóteles**

Los diferentes puntos de vista acerca de la Educación en valores están relacionados a interrogantes como: ¿qué son los valores?, ¿qué es la valoración?, ¿qué relación existe entre la educación en valores y el proyecto educativo?, ¿es tarea de la Universidad formar valores?, ¿cómo podrá la Universidad medir la formación y el desarrollo de valores profesionales?. Estas preguntas si bien no agotan las inquietudes y preocupaciones existentes, al menos introducen el análisis de los valores en la formación profesional.

Muchas de estas preocupaciones acompañan al mundo actual de modo más general, se habla de crisis de identidad, de fe y de epistemología. De identidad por la ausencia de un sentido claro de pertenencia y por la carencia de proyectos comunes unificadores; de fe, por la incapacidad de creer en algo, por la imposibilidad de cambio y la falta de confianza en el futuro y; epistemólogica, por la supremacía del conocimiento y la razón, que se expresa en una racionalidad instrumental-administrativa-gerencial, capaz de aplastar lo afectivo y sentimental.

Algunos afirman que vivimos en una sociedad sin valores; otros que han aparecido nuevos valores asociados al nuevo paradigma socioeconómico y cultural; también hay quien dice que el problema está en la existencia de multivariedad de valores, lo que produce confusión y desorientación en la actuación y valoración de los seres humanos. Quizás esté ocurriendo todo ello, valdría la pena abordar el asunto teniendo en cuenta que en todas las sociedades y en las diferentes épocas el hombre como guía ha tenido que enfrentar sus propios retos de desarrollo, ¿por qué no podría hacerse ante el acelerado desarrollo científico-tecnológico y la globalización del mundo actual?

No obstante a esta realidad, no es ajeno el hecho de que existen cuestiones no resueltas en la comunicación y en la vida de los hombres, en su educación, en su calidad de existencia, que impiden el desarrollo de una personalidad integral y adecuada a la sociedad en que ésta se despliega.

El estudio sobre el comportamiento humano ha sido y es interés de diferentes ciencias: la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía, las que desde sus diferentes objetos de estudios enfocan su campo de acción. Así los debates pueden ser desde los distintos puntos de vista. No obstante, el objetivo común está en la comprensión e interpretación de los porqué de las actuaciones de los seres humanos, para lograr orientar el comportamiento humano hacia las tendencias más progresistas y desenajenantes de la humanidad, su crecimiento espiritual y material, todo ello dentro de los requerimientos que impone la sociedad, de ahí que, en el centro de su análisis se hallen los conflictos entre el ser y el deber ser, y derivado de ello entre el hacer y el saber hacer.

Por otro lado a partir de los diferentes enfoques científicos existen disímiles concepciones, que expresan la complejidad del fenómeno, su carácter multilateral, sistémico y contradictorio, pero que de igual manera contribuyen a avanzar en el esclarecimiento de su alcance.

La comprensión de ¿qué son los valores?, ha sido objeto de reflexión y polémica por los más relevantes filósofos hasta la actualidad. El objetivismo y el subjetivismo como corrientes axiológicas son expresión de ello, manifiesto en "si el hombre crea el valor o lo descubre" (Guervilla, 1994; 31). "El valor como el poliedro posee múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos y visiones, desde una posición metafísica, los valores son objetivos: valen por sí mismos; desde una visión psicológica, los valores son subjetivos: valen si el sujeto dice que valen; y desde el aspecto sociológico, los valores son circunstanciales: valen según el momento histórico y la situación física en que surgen" (Guervilla, 1994, 32). Por supuesto que con ello no se puede concordar, es necesario integrar todas las posiciones científicas en una concepción única y coherente, puesto en cada uno existe una verdad.

Entender el valor como la significación socialmente positiva (Fabelo, 1989) es verlo contribuir al proceso social, al desarrollo humano. Esto quiere decir, que la significación socialmente positiva del valor está dada por el grado en que éste exprese realmente un redimensionamiento del hombre, de las relaciones en que vive, y no de sujetos aislados, grupos o clases sociales particulares. Esta objetividad del valor trasciende los intereses particulares, para ubicar en el centro al hombre como género. Pero ello no es suficiente, pues su objetividad depende de la subjetividad y su carácter social, de la individualidad, y viceversa, quiere decir, que en el centro de la comprensión de los valores están las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo y entre lo individual y lo social.

Muchos de los intentos y experiencias por lograr una pedagogía que eduque en valores (entendido el término como educar subrayando los valores, intencionándolos dentro de las acciones formativas), pueden fracasar cuando no se tiene claridad de lo antes expuesto, ya que podría desvirtuarse el objetivo de la propia educación, ejemplo de ello:

- Cuando se piensa que explicando hechos históricos y actuales de la realidad, o incorporando nuevas asignaturas por sí sólo, su conocimiento produce valores o cambios en la conducta y personalidad del sujeto, es decir, que sólo mediante saberes se forman y desarrollan los valores.
- Cuando se buscan comportamientos en hechos aislados, como participación en actividades orientadas, sin objetivos bien definidos, ni comprendidos y asumidos por el sujeto tanto en lo racional como en lo emocional.
- Cuando se piensa que formar y desarrollar valores sigue las mismas reglas del aprendizaje de conocimientos y habilidades.
- Cuando se considera que no es necesario incorporarlos como un componente de la labor educativa de manera explícita e intencional en el proceso de formación, pues ellos se forman y desarrollan automáticamente a través de la correcta relación alumno-profesor.

Los valores no son pues el resultado de una comprensión y, mucho menos de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia para el sujeto. Es algo más complejo y multilateral pues se trata de la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos, por lo tanto, sólo se puede educar en valores a través de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión en la actividad práctica con un significado asumido. Se trata de alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y lo emocional.

El fenómeno de cómo desarrollar y formar valores es un proceso de enculturación (Aguirre, 1995; 498), que dura toda la vida, en el que inciden los cambios sociales que se producen y que provocan transformaciones en las interrelaciones humanas, en las percepciones, y en las condiciones materiales y naturales de vida, es decir, en la calidad y sentido de la vida. Los valores son razones y afectos de la propia vida humana la que no se aísla de la relación de lo material y lo espiritual y, entre lo social y lo individual.

¿Qué es valor?. Para entender este concepto se deben tener claro un conjunto de aspectos que contribuyen a una definición en sentido amplio.

- Los seres humanos establecen relaciones con el medio natural y social en que ellos se desenvuelven.
- A través de su actividad (productiva, intelectual, artística, deportiva...) se ponen en contacto con objetos materiales e ideales (un producto tangible, una cualidad de la personalidad, una concepción, un sentimiento...)
- En este proceso de la actividad humana, en permanente comunicación social, surgen en el ser humano necesidades materiales y espirituales, que al concretarse en objetos materiales y espirituales que las satisfacen, se convierten en valores.
- Los valores se identifican con cualquier objeto material o espiritual (o sea, productos tangibles, cualidades de la personalidad, concepciones, sentimientos...) que al satisfacer una necesidad humana, son interiorizados y aprehendidos a través de su propia experiencia vital, esto da un sentido personal a las significaciones del mundo exterior a él.
- Cada ser humano interioriza aquello que satisface sus necesidades personales y, sobre esta base posee intereses (los intereses son las necesidades hechas conciencia), forma convicciones, precisa sus aspiraciones futuras y llega a analizar las posibilidades que tiene de alcanzarlas: así se manifiestan los valores.
- Dirigen y orientan las acciones humanas de forma consciente y a la vez, como proceso individual, permite diferenciar a unos hombres de otros como entes únicos e irrepetibles. Dos personas pueden realizar una misma actividad y estar impulsados por valores diferentes. De ahí que se afirme que son significados subjetivos que poseen un fuerte componente individual. Por ejemplo: dos estudiantes pueden realizar esfuerzos similares por asimilar los contenidos necesarios para ser un buen profesional, pero uno puede hacerlo porque se siente identificado con la profesión, aprecia su función social y otro porque esa profesión puede darle beneficios económicos, prestigio social y otras ventajas.
- Los valores se forman en el proceso de socialización bajo la influencia de diversos factores (familia, escuela, medios masivos de comunicación, organizaciones políticas, sociales, religiosas, etc.)
- No son inmutables ni absolutos, su contenido puede modificarse por circunstancias cambiantes y pueden expresarse de manera diferente en condiciones concretas también diferentes.
- En la medida en que los seres humanos se socializan y la personalidad se regula de modo consciente, se va estructurando una jerarquía de valores que se va haciendo estable, aunque puede variar en las distintas etapas de desarrollo y situaciones concretas.
- Son significaciones sociales que poseen las cosas, las personas, etc. Dicha significación se refiere al grado en que se expresa el progreso y el redimensionamiento humano en cada momento histórico o circunstancia particular.
- Son cualidades reales externas e internas al sujeto. " No es un objeto, ni una persona, sino que está en ellas". (Xavier Zubiri)
- No sólo son cualidades reales externas e internas que expresan las cosas, personas, fenómenos, etc., sino que también componen la estructura de la personalidad, en tanto, que permiten captar esos significados reales a través de la capacidad de los sentidos en su actividad de valoración o estimación, que permiten asumirlos o no, es decir funcionan a su vez como filtros en el proceso de socialización, incidiendo así en la función reguladora de la conducta y por tanto en las actitudes hacia el mundo circundante, actitudes que están dirigidas e intencionadas por motivaciones e intereses, y que expresa una correspondencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace en el plano individual, y que posee una correspondencia con la sociedad.
- Al ser la personalidad un sistema de formaciones psicológicas, el valor puede manifestarse en toda su estructura: el carácter, las convicciones, las capacidades, etc., pues se manifiesta en la actuación humana.
- "Son guías y principios de conducta que dan sentido a la vida hacia la autorrealización, el progreso y el redimensionamiento humano" (García, 1996).

Por lo tanto, una definición en sentido estrecho de los valores sería:

Se identifican:

- Con lo material o espiritual (cosas, hechos, personas, sentimientos y relaciones).
- Con cualidades reales externas e internas al sujeto, de significación social. Dicha significación se refiere al grado en que se expresa el redimensionamiento humano.
- Con cualidades de los componentes de la estructura de la personalidad, en tanto permiten captar los significados a través de la capacidad de los sentidos en la actividad humana.

Se manifiestan:

- A través de la actividad humana, la que permite interiorizar de la realidad aquellas cualidades que satisfacen necesidades e intereses individuales y sociales.
- En guías y principios de conducta que dan sentido a la vida hacia la autorrealización, el progreso y el redimensionamiento humano.

Se estructuran:

- Por las circunstancias cambiantes de la realidad, por lo que puede su contenido expresarse de manera diferente en condiciones concretas.
- Se jerarquizan en dependencia del desarrollo de la personalidad y del desarrollo social del contexto.

Es impreciso y absurdo hablar de una Pedagogía de los valores como algo independiente, dado que el valor es parte del contenido y éste es uno de los componentes de la didáctica, pero sí es necesario comprender las particularidades de la formación y el desarrollo de los valores y sus relaciones en el proceso docente-educativo.

Integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa no sólo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores. El conocimiento posee un contenido valorativo y el valor un significado en la realidad, el que debe saberse interpretar y comprender adecuadamente a través de la cultura y por lo tanto del conocimiento científico y cotidiano, en ese sentido el valor también es conocimiento, pero es algo más, es sentimiento y afectividad en el individuo.

Así el aprendizaje de un conocimiento matemático, físico o profesional debe ser tratado en todas sus dimensiones: histórica, política, moral, etc., es decir subrayando la intencionalidad hacia la sociedad, donde se exprese la relación ciencia, tecnología, sociedad, y estén presentes los análisis cualitativos, los enfoques de procesos y la motivación. Del mismo modo que es posible tratar un valor desde el contenido, también lo es desde el saber hacer de éste (la habilidad y la capacidad). Visto así el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un nuevo contenido por su carácter integral.

La reflexión del profesor sobre el valor educativo de las acciones en el proceso, significa de igual modo intencionar y valorar el método de aprendizaje no como simple procedimiento sino pensar en la comunicación, las relaciones interpersonales, es analizar el componente sociohumanista de la ciencia que se enseña y de cómo hacerlo, lo que representa brindar un enfoque integral, holístico, complejo y dialéctico al aprendizaje, es reconocer que no existen “dos culturas” separadas, sino reflexionar sobre la totalidad de ésta, en su historia, en sus contradicciones, en su actualidad, en sus métodos, en sus consecuencias e impactos y, por supuesto en su ética. Se trata de reflexionar en el valor de la Educación.

Los caminos y las vías no pueden justificar los fines, es evidente que un buen uso del diálogo, de los métodos participativos, del ejemplo del profesor, son condiciones necesarias para una adecuada labor de formación, pero también son condiciones, la precisión en el diseño curricular de las intenciones a través del análisis del contenido, los objetivos propuestos, etc., es decir, tener claro los fines que se proyectan en lo educativo y diseñar la realización del proceso de formación.

La formación sociohumanista tiene su propia significación y lógica y, de lo que se trata es de incorporarla como parte del sistema educativo, no separarla de la realidad a que se enfrenta el estudiante como aprendizaje, y en este sentido, el profesor debe prepararse y dirigir el proceso en esa dirección, intención que no depende de la casualidad ni de los criterios particulares de éste, sino de todo el proceso de formación, y de la necesidad que lleva implícita como exigencia de la sociedad.

Alrededor de la educación en valores está la idea de negar la necesidad de una pedagogía propia de los valores, puesto que consideran que los valores están siempre presentes en el proceso de formación, siendo suficiente una buena relación alumno-profesor, el ejemplo de éste, la comunicación eficaz, etc. Es cierto que el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre forma y desarrolla valores, el asunto a reflexionar está: ¿en qué valores se quiere incidir en el proceso, para qué, y cómo? La dificultad consiste entonces en eliminar el llamado "curriculum oculto" o "contenido oculto", la cuestión radica en la necesidad de **explicitar, sistematizar e intencionalizar** en el proceso de enseñanza-aprendizaje, "lo educativo", que por supuesto integra el proceso formativo.

Entre las razones para desarrollar una Pedagogía de la Educación en Valores están:

Intencionar: Encaminar el proceso docente-educativo hacia el modelo ideal de formación. Desarrollar el vínculo con la realidad a través de lo socialmente significativo de ésta en el proceso docente-educativo, dando sentido a la formación sociohumanista. Determinar estrategias didácticas que involucren a los sujetos del proceso en una actividad consciente, protagónica y comprometida.

Explicitar: Eliminar el curriculum oculto, precisando la cualidad orientadora del proceso docente-educativo. Connotar lo socialmente significativo de la realidad hacia el redimensionamiento humano en todos los componentes del proceso, identificando el modelo educativo a alcanzar con la eficacia del proceso. Precisar los contenidos de los sistemas de valores a formar y desarrollar según la aspiración social.

Particularizar: Integrar las particularidades de la formación y el desarrollo de los valores a la didáctica del proceso de formación (conocer las particularidades del sujeto y sus relaciones, y evaluar las condiciones para llevar a cabo el proceso). Enriquecer la didáctica del saber y del saber hacer; del contenido y del método, etc., así como apoyarse en ellas.

Visto de otro modo, es la reflexión del profesor sobre el valor educativo de sus acciones en el proceso, de sus intenciones, de lo valorativo en los contenidos, del valor del método, etc. Lo que implica establecer prioridades. "la justificación de los contenidos debe basarse, no sólo en criterios disciplinares, derivados del lugar que esos contenidos ocupan en la estructura de esa disciplina, sino también en las metas educativas fijadas para esa materia en esa etapa (Pozo,1998: 46).

Los caminos y las vías no pueden justificar los fines, es evidente que un buen uso del diálogo, de los métodos participativos, del ejemplo del profesor son condición necesaria para una adecuada labor de formación, pero, es condición también necesaria su precisión en el diseño curricular, en el análisis del contenido, en los objetivos propuestos, etc., es decir, tener claro los fines que se esperan en lo educativo. La formación sociohumanista tiene su propia significación y lógica y, de lo que se trata es de incorporarla como parte del sistema educativo, no separarla de la realidad a que se enfrenta el estudiante como aprendizaje, y en este sentido el profesor debe prepararse y dirigir el proceso en esa dirección, intención que no depende de la casualidad ni de los criterios particulares de éste, sino de todo el proceso de formación, y de la necesidad que lleva implícita por la sociedad.

Intencionalizar los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere a:

- Determinar los sistemas de valores y sus contenidos en el diseño curricular.
- Precisar los principios didácticos que condicionan una manera especifica de planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que influyen en un nuevo tratamiento de las relaciones de los componentes de la didáctica.

La dirección pedagógica no puede entenderse como una relación mecánica estímulo-reacción: se trata más bien de la sistematización de las influencias educativas sobre la base del encargo social que persigue la formación de un modelo de hombre o mujer. (Viciedo:1999)

“La didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.” (Contreras, 1990;19) Si se acepta dicha definición, entonces, intencionalizar y explicitar a través de la didáctica el proyecto educativo significa definir y profundizar en los valores y por tanto en lo educativo, haciendo que las finalidades educativas expresen el compromiso con la realidad.

Por tanto, la didáctica se desarrolla con una u otra intencionalidad, en dependencia de la práctica educativa que se quiera alcanzar, y del compromiso del profesor. Pero no basta con la claridad de la intencionalidad, sino hay que hacerla explícita y sistematizarla en la propia didáctica, de ahí que deban precisarse un conjunto de principios teórico-metodológicos, para dicha educación comprometida, valorativa, reflexiva y en valores, los que deben tenerse en cuenta en las diferentes estrategias a desplegar.

La educación en valores es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado que garantiza la formación y el desarrollo de la personalidad consciente; se concreta a través de lo curricular, extracurricular y en toda la vida universitaria. La forma de organización es el proyecto educativo.

La personalidad es “un sistema de alto nivel de integración de funciones síquicas del individuo, un complejo de formaciones estructuradas sobre ciertos principios que funcionan dirigidos a un objetivo” (D’Angelo, 1996:1).

El objetivo constituye el sentido fundamental de la actividad del individuo, se expresa en el proyecto de vida que es “el conjunto de representaciones mentales sistematizadas sobre cuya base se configuran las actitudes y disposiciones teóricas del individuo, y que para ejercer una dirección autentica de la personalidad, este modelo debe tomar una forma determinada en la actividad social del individuo y en las relaciones con las personas.

Es decir, la característica directriz de este modelo ideal se expresa no sólo en lo que el individuo quiere ser, sino en su disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo y de darle una forma precisa en el curso de su actividad” (D’Angelo, 1996:3).

Si se quiere incidir a través de la educación en la personalidad es necesario adentrarse en el porqué de los objetivos de la actividad, que lo hacen componer un proyecto de vida. Si la educación concibe el proyecto de vida no como un modelo ideal-individual solamente, sino que lo relaciona a su vez con un modelo real-social, entonces podrá acercarlo a su realización.

La educación en valores debe contribuir a que el proyecto de vida se convierta en “un modelo de vida sobre la base de aquellas orientaciones de la personalidad que definen el sentido fundamental de su vida, y que adquieren una forma concreta de acuerdo con la construcción de un sistema de actividades instrumentadas, las que se vinculan con las posibilidades del individuo y, de otro lado las posibilidades objetivas de la realidad externa para la ejecución de esas orientaciones de la personalidad” (D’Angelo, 1996:3).

La educación debe y puede incidir en el GAP que existe entre *lo que se quiere ser y se quiere hacer* y *lo que se puede ser y se puede hacer en cada momento de la vida o al menos es más factible, lo que al final es decisión del individuo*. La posibilidad de ayudar a adecuar estos dos aspectos, se halla en la comprensión de la relación entre lo individual y lo social en la personalidad, siendo éste uno de los objetivos fundamentales de la educación en valores.

La dinámica y la armonía de la personalidad desarrollada y adulta en una sociedad se halla en el equilibrio que se alcance entre la satisfacción de los intereses y necesidades y de los deberes sociales. Por tanto **deber ser** conjuga lo que se quiere y lo que se puede y es objeto de la educación en valores.

La educación debe preparar al individuo para el logro en cada momento de la autorrealización, entendida ésta como: “la orientación de la personalidad que se dirige al desarrollo de las potencialidades, a la realización de valores e intereses fundamentales del individuo en la actividad social” (D’Angelo, 1996:4).

La educación puede ayudar a definir un proyecto de vida efectivo y eficaz, convirtiéndolo en un proyecto real, haciendo corresponder las posibilidades internas del individuo y las del entorno, mediante el desarrollo de los valores, la concepción del mundo, la capacidad de razonamiento, los conocimientos, la motivación y los intereses.

La educación en valores tiene como objetivo el alcance de una personalidad desarrollada o en desarrollo, la que se entiende, “al caracterizar a un individuo concreto donde el sistema de procesos y funciones que la forman se encuentran estructurados de manera armónica, en un proyecto de vida realista, donde predomina la autodirección consciente de los esfuerzos del individuo para lograr el desarrollo de sus potencialidades en forma creadora, así como su participación en la actividad social de acuerdo con valores de contenido progresista” (D’Angelo, 1996:4).

Educar en valores significa contribuir a la función integradora del individuo mediante la valoración de las contradicciones de la motivación, los intereses, etc.

La educación en valores debe coadyuvar a la tendencia interna de la personalidad a integrar y armonizar los factores internos y externos y a la autonomía de ésta, es decir, a la autorregulación sobre la base de fines conscientes, lo que está por supuesto, en interacción y en dependencia de la realidad social.

Los valores interiorizados conforman la esencia del modelo de representaciones personales, constituyen el contenido del sentido de vida, y de la concepción del mundo, permiten la comprensión, la interpretación y la valoración del sujeto y brindan la posibilidad de definir el proyecto de vida, integrado por objetivos y finalidades para la actividad social.

Los valores no se enseñan y aprenden de igual modo que los conocimientos y las habilidades, y la escuela no es la única institución que contribuye a la formación y desarrollo de éstos. Otra peculiaridad de la educación en valores es su carácter intencional, consciente y de voluntad, no sólo por parte del educador, sino también del educando, quien debe asumir dicha influencia a partir de su cultura, y estar dispuesto al cambio. De ahí la importancia y la necesidad de conocer no sólo el modelo ideal de educación, sino las características del estudiante en cuanto a sus intereses, motivaciones, conocimientos, y actitudes, las que no están aisladas de las influencias del entorno ambiental. Una comprensión clara de los límites objetivos del entorno, del modelo a que aspira la sociedad y de la subjetividad del estudiante permite dirigir mejor las acciones educativas y dar un correcto significado al contenido de los valores a desarrollar.

Son tres las condiciones para la educación en valores:

Primera: conocer al estudiante en cuanto a: determinantes internas de la personalidad (intereses, valores, concepción del mundo, motivación, etc.); actitudes y proyecto de vida (lo que piensa, lo que desea, lo que dice y lo que hace).

Segunda: conocer el entorno ambiental para determinar el contexto de actuación (posibilidades de hacer).

Tercera: definir un modelo ideal de educación.

Incidencias de la educación en valores:

- Desarrolla la capacidad valorativa en el individuo y permite reflejar adecuadamente el sistema objetivo.
- Desarrolla la capacidad transformadora y participativa con significación positiva hacia la sociedad.
- Desarrolla la espiritualidad y la personalidad hacia la integralidad y el perfeccionamiento humano.

- Transforma lo oficialmente instituido a través de las normas morales, los sistemas educativos, el derecho, la política y la ideología.

Los valores no son pues el resultado de una comprensión, y mucho menos de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia, por el sujeto. Es algo más complejo y multilateral pues se trata de los componentes de la personalidad, sus contenidos y sus formas de expresión a través de conductas y comportamientos, por lo tanto sólo se puede educar en valores a través de conocimientos, habilidades de valoración-reflexión y la actividad práctica.

La educación en valores en la Universidad está dirigida hacia el desarrollo de la cultura profesional. Los nuevos fenómenos y procesos que la sociedad contemporánea engendra, las interrogantes, expectativas e incertidumbres sobre el futuro de la humanidad, hacen del análisis y la reflexión un imperativo para definir desde una perspectiva estratégica y coyuntural el desarrollo social de cada nación. Ello reclama y exige de una cultura integral en la formación profesional de las futuras generaciones. Es por ello que entre los temas más trascendentes que hoy se analizan en la Educación Superior en el mundo está **el vínculo universidad-sociedad-desarrollo.**

La causa de que promueve este debate, y la búsqueda del perfeccionamiento de las Universidades, se halla en la estrecha relación que existe entre el **nuevo patrón tecnológico**, guía del desarrollo, y la **educación**, cuyo propósito es la **formación**, la recalificación o la capacitación de los recursos humanos que requiere la totalidad del sistema de desarrollo científico-tecnológico para su funcionamiento.

Los cambios científico-tecnológicos determinan que las Universidades transformen sus misiones y objetivos, para poder cumplir responsablemente con la preparación, recalificación y formación continua de los recursos humanos que exige la reestructuración económica de cada país. Es decir, aquella calificación que logre la capacitación para la investigación, el desarrollo, la aplicación y la transferencia de tecnologías adecuadas, por lo tanto una **formación** que responda a la magnitud de los cambios y, permita un rápido accionar con criterio propio y compromiso social.

Las Universidades tienen la responsabilidad de identificar con precisión la dirección del cambio, y la transformación a realizar, para proyectarse prospectivamente hacia el futuro y así promover el cambio necesario en la sociedad, tales como: las nuevas profesiones e investigaciones, **los modelos de formación de los futuros profesionales**, las nuevas formas de colaboración con las empresas, centros de I+D, comunidad, etc., así como, asumir la transformación necesaria de la calificación y la **cultura** de los profesionales del presente para promover los cambios.

Para los países en vías de desarrollo significa el alcance de una mentalidad diferente, que sea capaz de enfrentar la transición hacia el paradigma tecnoeconómico actual con optimismo, compromiso, creatividad, solidaridad, sentido práctico, desinterés y modestia, que permita ver una oportunidad en dicha ruptura tecnológica para el futuro de estos países.

La sociedad requiere algo más que personas adiestradas para la función específica del mundo del trabajo. Necesita profesionales con motivaciones y capacidades para la actividad creadora e independiente, tanto en el desempeño laboral como investigativo, ante los desafíos del conocimiento e información científico-técnica y de la realización de su ideal social y humano. El fortalecimiento de la formación integral de los futuros profesionales es impostergable, porque la sociedad necesita de la ciencia y la tecnología como factores estratégicos del desarrollo.

La Educación Superior debe tributar a la sociedad con la formación de hombres capaces de identificar, asimilar, utilizar, adaptar, mejorar y desarrollar tecnologías **apropiadas**, que brinden soluciones adecuadas en cada momento, formación que debe combinar la calificación técnica, social y humana.

La sociedad actual o la llamada “sociedad de la información” provoca una saturación del conocimiento como información, facilitando su acceso y la rapidez del cambio del conocimiento científico-técnico, ello justifica cada vez más el hecho de que la transmisión del conocimiento no puede seguir siendo la función principal de las instituciones educativas, no sólo por el costo social que ello produce en el proceso de formación de los seres humanos, sino porque se impone un nuevo modelo de formación donde lo instructivo, lo capacitativo y lo educativo constituyan un todo, donde su función principal sea la valorativa para organizar, interpretar, seleccionar, estimar, criticar y asumir con criterios de por qué y para qué la información. Dar sentido a la información significa hacer más consciente y duradero el conocimiento y desarrollar la capacidad de realizar juicios propios, de saber elegir lo esencial y lo duradero del conocimiento: desarrollar el interés por el saber, desarrollar el amor por el trabajo, desarrollar la creatividad y el criterio propio, desarrollar el amor por la profesión.

En estas condiciones la formación integral y especializada son dos pilares de la profesionalidad. De ahí que la formación sociohumanista en particular adquiera mayor significado en cuanto a la creación de una cultura que permita interpretar el paradigma vigente y lograr el desarrollo sustentable y humano.

La Universidad se halla ante el reto de asumir la propuesta de una formación integral de los profesionales, donde la cultura sociohumanista debe ser ampliada y los valores intencionados y explicitados en el proceso docente-educativo.

Si bien se han obtenido valiosos resultados en la Educación Superior Cubana en el logro de la vinculación entre la actividad académica y la laboral-investigativa, es decir, entre el estudio y el trabajo, aún existe una dicotomía entre la formación sociohumanista y la tecnológica en las carreras de Ciencias Técnicas que se expresa tanto en los planes y programas de estudio como en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y en la cultura integral de los profesores de Ciencias Técnicas y de Ciencias Sociales al abordar los contenidos propuestos.

La actividad ingenieril en las condiciones actuales de gran impacto social de la ciencia y la tecnología, requiere de una cultura para su práctica tecnológica, que exige del ingeniero una serie de conocimientos y habilidades que permitan una mayor especialización en su saber técnico, y al mismo tiempo una formación humanista contraria a la ideología ingenieril de una supuesta neutralidad técnica y un marcado pragmatismo. La formación de los ingenieros reclama de un fuerte componente sociohumanista sistematizado en los planes y programas de estudio para el cumplimiento de su encargo social en las condiciones del paradigma técnico-económico-social vigente.

La definición de una concepción integral de la profesión en este sentido, permitirá que lo sociohumano traspase, atraviese y sea sustrato de los contenidos y los objetivos de estudio de la carrera. Dicha concepción debe responder a las preguntas: ¿qué ingeniero se quiere formar? Y, ¿qué Ingeniería se quiere desarrollar?

La concepción de Tecnología Apropiada atraviesa diferentes dimensiones en busca de la integralidad profesional, e incorpora valores humanos a la profesión en cada una de estas dimensiones.

Una tecnología es apropiada cuando responde como una alternativa a un fin, cuando corresponde a un objetivo, y se acomoda a determinada solución, con eficiencia, eficacia y pertinencia. Es aquella tecnología idónea, la que sus usos se adecuan a los fines que valoren el contexto social y medio ambiental.

Las fuentes que posibilitan el desarrollo de tecnología apropiada están en todas las tecnologías existentes, tanto en uso, como precedentes, independientemente del lugar de donde provengan, y de su grado de desarrollo.

Lo decisivo está en la capacidad tecnológica existente que permita una gestión tecnológica adecuada a los procesos de innovación, donde se identifiquen necesidades, oportunidades, y se planifiquen diseños, desarrollen e implanten soluciones técnicas. Pero no cualquier solución técnica, sino aquella que responda a una pertinencia e idoneidad, por lo que es necesario incorporar una metodología de solución de problemas tecnológicos diferente en todo el proceso de innovación, donde el enfoque integral de todos los factores que intervienen en la solución al problema esté evaluado sistemáticamente en todas las fases del proceso, es decir, lo técnico, organizativo, económico, socioambiental y sociocultural.

La formación de los profesionales de Ingeniería y Arquitectura requiere de estos enfoques para la innovación tecnológica.

La búsqueda de una manera diferente de **hacer tecnología** no sólo es preocupación de países de menor desarrollo, sino también, de países desarrollados, lo que se expresa en **programas de enseñanza en ingeniería de tecnología apropiada y de ciencia, tecnología y sociedad.**

La educación en ciencia tecnología y sociedad ("Science, Technology and Society", STS) o "Science and Technology Studies" (Estudios en Ciencia y Tecnología) en Estados Unidos y Europa respectivamente, coinciden en resaltar la dimensión social de la ciencia y la tecnología, aunque, la primera enfatiza las consecuencias sociales con un carácter práctico y evaluativo, la segunda resalta la forma en que los factores sociales antecedentes contribuyen a la génesis del desarrollo científico-tecnológico con un carácter más teórico y descriptivo" (Ursúa, 1993: 35).

Ambas fuentes van encaminadas a eliminar las llamadas **dos culturas** que en el desarrollo de la humanidad se han enfrentado, la científico-técnica y la sociohumanista, ejemplo de ello lo vemos en la propia evolución de la Universidad como institución social y el desarrollo de sus modelos.

La búsqueda de una cultura integral es un objetivo estratégico en el mundo de hoy, así un humanista que no sepa de los avances científicos tecnológicos puede poseer una elevada cultura humanista y ser un ignorante ante las nuevas formas de vida imperantes. De la misma manera un científico o un tecnólogo que posea elevados conocimientos y habilidades profesionales, tiene que saber conducirlas desde y para la sociedad, lo que se expresa en saber trabajar en grupo, interpretar social y económicamente las necesidades y demandas; dirigir procesos a través de la participación, el diálogo y la comunicación, en busca de información valiosa para la competitividad.

La idea central de estos programas está en que "todos pueden aprender cómo la ciencia, la tecnología y la sociedad se relacionan e interactúan entre sí y podrán hacer uso de este conocimiento en su toma de decisiones en una época en que nuestros asuntos están dominados por la ciencia y la tecnología". (Ursúa, 1993: 35). Sin embargo un obstáculo para lograr dicho objetivo se halla en el vínculo que dichos estudios de CTS puedan establecer con el modelo del profesional a alcanzar; ya sea para enriquecerlo en cuanto a la cultura profesional o para concretar dichos conocimientos en una práctica específica.

Haciendo abstracción de los debates teóricos acerca del término **tecnología apropiada** (TA) que hoy existen, en estos programas, el mismo significa:

Elegir con sencillez y sensibilidad la tecnología en beneficio del hombre y su contexto.

Un cambio de actitudes y un nuevo examen de valores en la Ingeniería y en su enseñanza.

La idea que se destaca en su fin educativo es la de revitalizar los valores que debe poseer la profesión de Ingeniería, hacia sus fundamentos básicos como profesión que tiene una fuerte relación con la sociedad. (Ver Figura Nº 1).

"Si los ingenieros utilizan tecnologías que no son apropiadas, es que son negligentes; si no saben lo que es apropiado es que son ignorantes; y si no se preocupan de lo que es apropiado pierden todo derecho a la consideración profesional". (Brancher, 1983: 125)

Los valores profesionales son entendidos como aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresan significaciones sociales de redimensionamiento humano y que se manifiestan relacionadas al quehacer profesional y modos de actuación. Los valores profesionales no son más que los valores humanos contextualizados y dirigidos hacia la profesión. Sus significados se relacionan con los requerimientos universales y particulares a la profesión. Los valores profesionales constituyen a su vez rasgos de la personalidad profesional y contribuyen a definir una concepción y sentido integral de la profesión.

La personalidad profesional se manifiesta a través del conjunto de rasgos presentes en el individuo, en la actividad profesional, en los marcos de determinada comunidad y contexto, ejemplos de ello:

- Amor a la actividad profesional.
- Sentido de respeto socioprofesional.
- Estilo de búsqueda profesional creativo-innovador.

La formación y el desarrollo de valores profesionales debe partir del modelo del profesional, de la cultura profesional. El modelo de formación del profesional debe ser sistémico y pluridimensional, conteniendo en sí el sistema de valores de la profesión.

Modelo de formación del profesional

Dimensiones	**Valores que se forman**
Intelectual	Saber
Técnica	Eficacia
Ética	Dignidad
Estética	Sensibilidad
Político-Ideológica	Patriotismo

En cada una de estas dimensiones se forman valores estrechamente vinculados unos con otros.

La dimensión cognitiva supone que a través de los conocimientos que el estudiante va adquiriendo, se pasa del nivel reproductivo al creativo. Para lograr este tránsito es necesario que exista una apropiación del conocimiento, lo que implica una identificación con el objetivo del conocimiento científico, alcanzar la verdad se convierte en valor porque ella compulsa a la búsqueda infinita del conocimiento, infiriéndose una actitud cuestionadora del estudiante ante los contenidos impartidos. La verdad como valor induce por tanto a la búsqueda infatigable del saber. Pero el saber interactuando con los valores de las otras dimensiones permite revelar de éste su contenido valorativo al estudiante.

La dimensión técnica enfatiza en la necesidad de intervenir a partir de los conocimientos científicos e ingenieriles de manera eficiente y eficaz en la actividad productiva. La eficacia como valor apunta al hecho de poder precisar la incidencia técnico-económica de la acción ingenieril en el proceso productivo con menor costo natural y humano, y con máxima calidad, como también en el cumplimiento de los objetivos y las finalidades; del mismo modo, en un sistema de valores, ella adquiere nuevos significados en tanto que no se realiza en sí misma, sino eficacia con creatividad, responsabilidad, modestia, etc.

La dimensión ética subraya la responsabilidad que contrae el profesional con su entorno natural y social. Aquí se destaca la dignidad profesional como valor supremo a alcanzar teniendo en cuenta que a través de ella se patentiza el respeto hacia la profesión, pero un respeto que se significa en relación con una comprensión de la realidad en que se vive y de un compromiso con ella.

La dimensión estética propicia el fomento del gusto y la sensibilidad por la actividad profesional. La belleza como valor destaca el desarrollo de la preocupación estética por los resultados de la profesión así como la satisfacción por la obra a realizar. Todo ingeniero debe ser un creador y como tal en él estará presente la sensibilidad del artista.

La dimensión político-ideológica tributa a la formación del valor patriotismo y de poseer una identidad nacional.

En este modelo de valores profesionales se consideran valores supremos o nucleicos a formar los que aparecen en las dimensiones ética y político-ideológica a través de la dignidad profesional entendiéndose por ello: la actitud moral del individuo hacia sí mismo, y de la sociedad hacia él. Es el conjunto de actitudes de respeto a sí mismo, a la Patria y a la Humanidad. Es un modo de comprender su deber y su responsabilidad ante la sociedad y de regular el respeto y el reconocimiento de la sociedad a su personalidad, y por tanto sus derechos. Es una manifestación de ejemplaridad. La Dignidad Profesional se refiere al desarrollo del ejercicio de la profesión.

El modelo de valores a formar y desarrollar en el estudiante de Ingeniería y Arquitectura lo constituye un sistema de valores a partir de la Concepción de Tecnología Apropiada en la profesión, la que se expresa en diferentes dimensiones: **intelectual, técnica, ética, estética y político-ideológica en el modelo del profesional.** Dichas dimensiones de la formación del profesional se complementan e interactúan entre sí en forma de sistema.

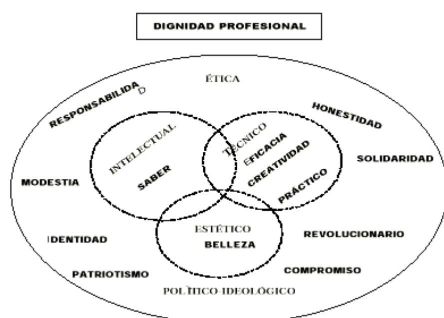
El sistema de valores que se deriva de la concepción de Tecnología Apropiada, se expresa en un todo caracterizado por una cualidad sistémica, que viene dada por el propio contenido de la **DIGNIDAD PROFESIONAL** cualidad de carácter ético que interpenetra al sistema en su conjunto, indicando la búsqueda de la profesionalidad para el real éxito profesional con sentido de identidad nacional.

Precisamente interpretado así el sistema de valores a través de las dimensiones y jerarquizando los valores éticos y político-ideológicos representados por la Dignidad Profesional, permite cambiar el contenido y el significado a valores como creatividad, belleza, eficiencia, etc.

Del mismo modo que la interpenetración del resto de las dimensiones, como puede ser la técnica y la intelectual, con un contenido profesional, ejemplos: eficiencia, creatividad, saber, innovación, etc., permite dar un contenido profesional a los valores éticos, como honestidad, modestia, solidaridad, etc.

Las dimensiones son los ejes del modelo de formación de valores y se nutren de un conjunto de valores a desarrollar, según el espacio pedagógico de que se trate, y por sí mismas cada una conforma un subsistema que se integra al sistema en su totalidad. Por lo que identificar dicho sistema y sus contenidos son pasos esenciales para la formación y el desarrollo de valores en la profesión, es decir, definir un modelo en correspondencia con la sociedad. Así un modelo definido puede ser:

Modelo de formación de valores del profesional de ingeniería y arquitectura



El esquema trata de expresar cómo cada dimensión de la formación del profesional, en el plano de los valores, se interrelaciona como parte del sistema en su conjunto, y en dichas conexiones se conforman subsistemas que en dependencia de los entornos y finalidades actúan. La idea es representar cómo cada dimensión se nutre de la otra para su fortalecimiento y el cumplimiento de su finalidad propia y la del sistema, que no es otra que el logro del profesional integral.

El modelo pedagógico de Educación en valores que se propone para la formación profesional tiene además como fundamento un conjunto de principios teórico-metodológicos que permiten definir las estrategias a seguir en la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso docente-educativo, ellos son:

- La relación entre el individuo y la sociedad.
- La relación entre lo cognitivo y lo afectivo.
- La relación entre lo normativo y lo significativo-motivacional.
- La relación entre valor y valoración.
- El carácter relativo, histórico y dinámico de los valores en el tiempo y el espacio.
- La determinación de un modelo de valores jerarquizados.
- La interrelación entre la ciencia, la docencia y la profesión que permita modelar lo profesional en la actividad de estudio.
- El proyecto educativo como forma de organización.
- La interrelación armónica y adecuada de la personalidad, el entorno ambiental y el modelo de educación que permita la autorrealización.

La relación entre el individuo y la sociedad

En el proceso de interacción del hombre con la realidad, se destaca su capacidad interpretativa hacia todo lo que adquiere significación y por tanto, valor para él. En este proceso el hombre actúa como sujeto y la realidad como objeto de asimilación, comprobación y evaluación infiriéndose por tanto como dialéctica constante. Las percepciones realizadas de la realidad se incorporan al hombre en calidad de referentes que guían la conducta. En este sentido, las condiciones existentes en la sociedad constituyen patrones referenciales del ser humano.

Sin embargo, estos patrones se convierten en objeto constante de crítica por parte del sujeto. O sea, si bien la sociedad establece a partir de condiciones histórico-concretas determinadas, códigos y significados que actúan sobre el hombre, es en la realidad práctico-cognitiva, donde este recibe e incorpora en calidad de contenido propio esa realidad, a través de la percepción que supone la valoración de la realidad incorporada. Podemos afirmar entonces que el hombre no es un sujeto pasivo que recibe los valores que socialmente están vigentes. Los valores predominantes en una época pasan a través de la consciencia social, lo individual por tanto actúa como un filtro selectivo y asuntivo, es así como podemos entender la conformación de los valores sociales y su diferenciación en no pocas ocasiones de los valores individuales.

La personalidad del profesional se forma y desarrolla en el abigarrado mundo de las relaciones sociales, del cual también forman parte las relaciones profesionales, significa que se modela no sólo en los estrechos marcos de la actividad profesional sino en su vasta actividad social. "...la base real de la personalidad del hombre es el conjunto de sus relaciones sociales por su naturaleza con respecto al mundo, relaciones que hallan su realización mediante la actividad, mediante el conjunto de actividades diversas". (Leontiev, 1983:150). Por tanto, para contribuir de modo efectivo a la formación de una personalidad plena en el ingeniero hay que desentrañar los avatares y regularidades de su actividad tanto profesional como social en general.

El término personalidad ha recibido diversas interpretaciones:

En el campo de la Filosofía se define como la que caracteriza al individuo humano como sujeto de las relaciones y la actividad cognoscitiva; es la persona en el sentido amplio de la palabra.

Una segunda acepción es la que identifica la personalidad con el sistema estable de rasgos sociales significativos, importantes, que caracterizan al individuo como miembro de una determinada sociedad o comunidad.

En la Psicología general se piensa la personalidad como cierto núcleo o principio integrador que relaciona en una unidad diversos procesos psicológicos del individuo infiriéndole la conducta, consecuencia y estabilidad necesarias. Las diversas teorías psicológicas sobre la personalidad se diferencian, en buena medida, a partir del contenido de ese principio integrador.

La Sociología por su parte centra la atención no en las particularidades individuales del hombre, sino en el sistema social donde el hombre se encuentra inmerso, y los roles y funciones sociales que desempeña en el mismo, así por ejemplo estudia la personalidad en la organización, en las regularidades que rigen la interacción social de los individuos, en los grupos sociales, etc.

En esta investigación se asume por personalidad una formación humana especial "producida", creada por las relaciones sociales en las cuales el individuo entra a través de la actividad en el sistema de rasgos sociales significativos, incluidos los de la comunidad profesional.

El profesional forma su mundo interior mediante la apropiación, la interiorización, de las formas y tipos de actividad, a la vez que exterioriza en la actividad sus procesos psicológicos. De esta manera lo social (incluido lo profesional) y lo psicológico se estructuran en el individuo, en la actividad, de forma contradictoria e interconectados uno con otro de modo genético y funcional.

Pretender modelar la personalidad del ingeniero sólo explicándole al estudiante el encargo social que tiene ante sí como futuro profesional es algo quimérico. Se requiere estructurar un sistema de actividades que le permitan interiorizar su papel en la sociedad.

La relación entre lo cognitivo y lo afectivo

El proceso de enseñanza aprendizaje sólo es eficaz si se da a través de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo. Los sujetos que participan en el proceso tienen necesidades, intereses y motivaciones que influyen en la relación alumno- profesor. Por un lado, no basta con que el profesor domine el contenido a impartir sino que sepa comunicarlo de manera afectiva, debe conocer las necesidades e intereses de sus alumnos, dándole una participación activa en el proceso, escuchando sus sugerencias, opiniones y problemas. Por otro lado, los alumnos deben estar motivados por la actividad de estudio, para que tenga lugar en ellos un proceso eficaz de asimilación del conocimiento. Para lograrlo la comunicación que se desarrolle debe ser dialógica, participativa, reflexiva y con empatía. "Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así con amor, esperanza y fe uno con el otro, sólo así hay comunicación" (Freire, 1976:104).

En lo anterior expuesto se denota que el método actúa como facilitador de la comunicación y de la educación emocional, entendida ésta como "la habilidad que implica la comprensión de nuestras emociones y de las de los demás y de cómo se las puede expresar mejor para lograr el desarrollo personal." (Steiner,1998:250). El método no sólo contribuye a la realización de los valores del contenido, sino que al permitir la actividad, la relación interpersonal hace coherente el comportamiento mediante diferentes técnicas que el profesor debe conocer y utilizar en dependencia de los objetivos a alcanzar y de las características del grupo.

El sujeto del aprendizaje coincide con el sujeto de la valoración, pues ambos procesos coexisten en un proceso de reproducción ideal de la realidad. En el contenido (conocimiento, habilidad y actitud) se expresa esa realidad, la que en sí misma posee un significado social y humano y por supuesto el profesor debe conocer, planificar, seleccionar y enseñar en el proceso, desarrollando la capacidad de valoración para que el estudiante se apropie de lo mejor de su cultura. Es importante que el profesor haga explícito en el proceso al estudiante el valor educativo de cada contenido.

Conocer las condiciones previas del alumno tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo es de suma importancia para que el profesor pueda a partir de éstas encaminar su trabajo futuro en ese estudiante o grupo, y darle un nuevo sentido a sus relaciones, teniendo siempre presente "que el conocimiento trata siempre de lo general y las circunstancias son particulares y con frecuencia las conexiones entre ambos casos no son evidentes, al menos para el alumno." (Broudy. 1977; 194) De ahí la importancia del diagnóstico participativo de manera permanente como parte del proceso.

La relación entre lo normativo y lo significativo motivacional

La relación entre lo normativo y lo significativo-motivacional en el individuo, como principio, parte de la estrecha relación entre la norma y la obligación, y el significado y el motivo, por lo que en el proceso educativo se debe de ir en busca de esta relación. "Si experimentamos algo como un deber y no sólo sabemos abstractamente que rige como tal, el deber se convierte en objeto de nuestras aspiraciones personales. Lo socialmente significativo se convierte en personalmente significativo". (Rubenstein; 1967: 700).

Las normas se establecen socialmente con el objetivo de lograr una actuación determinada en situaciones específicas, tienen un carácter obligatorio, pero éste se pierde cuando se actúa de forma consciente, cuando se asume el valor que los fundamenta.

En las actuaciones puede aparecer una contradicción, pues es muy difícil cuando éstas se realizan por factores internos, conscientes, produciendo cierta satisfacción, o cuando se actúa bajo determinada presión externa por temor a ser castigado o para estar a tono en una situación. Sin embargo, detrás de estos dos tipos de actuación hay una actitud positiva que permite la socialización del individuo en determinada circunstancia, dicho de otra manera, hay cierta dosis de respeto (por las normas, por uno mismo, por la sociedad). Cumplir las normas es una premisa para la educación de valores, "en ambos casos está presente la norma, en el primer caso como obligación y en el segundo como deber, aunque no existen acciones que se basen puramente en uno de ellos". (Galbán, 1988, 93)

Cuando se habla de valores, de su formación y desarrollo, se refiere al aprendizaje como cambio de conducta. La competencia no se determina sólo por lo que las personas saben o entienden, sino por lo que pueden hacer (capacidades),lo que tienen el valor de hacer y lo que son (personalidad y actitud). No siempre una persona inteligente es la más idónea y de mayor éxito en la profesión y en las relaciones sociales. En la conducta de los seres humanos se manifiestan estos elementos como un todo en la actividad. (Swieringa;1992:21)

El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es incidir cada vez más en la calidad de las acciones de los futuros profesionales, es decir, en la calidad de sus modos de actuación que debe contemplar a los valores para el éxito y la competencia social y profesional.

Según Swieringa el aprendizaje puede ser de tres tipos: informal, formal y consciente. Los dos primeros son aquellos aprendizajes que ocurren por imitación, o por recompensas y castigos, los que están menos asociados a las emociones y a los sentimientos y más a las experiencias. El aprendizaje consciente, consiste en ocuparse de manera consciente en aprender.

El ejemplo del profesor dirigido intencionalmente, la norma de disciplina en una clase, la exigencia en la entrega de tarea, etc., cuando se acompañan de una reflexión, son aprendizajes conscientes, es decir, que un "aprendizaje" del valor o de otro modo, la formación y el desarrollo del valor lo acompaña un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se expresen las diferentes vías de éste. Dichas vías deben interrelacionarse en un proceso consciente e intencionado por los sujetos que lo integran en busca de una conducta consciente no sólo en el proceso de aprender a aprender, sino en la direccionalidad e intencionalidad valorativa de los contenidos de éste.

La relación entre valor y valoración

En cuanto a la relación entre valor y valoración, la valoración se ejecuta a través de los valores que posee el sujeto, y es la acción más directa en que éstos se manifiestan; ello se expresa al valorar cada objeto, suceso, idea y conducta. "La valoración conforma el propio sistema subjetivo de valores". (Fabelo, 1996). Sólo se valora mediante los valores propios, es decir a través de contenidos valorativos, que se expresan en un constante proceso de valoración.

¿Qué debemos entonces desarrollar en la educación, los valores o la capacidad valorativa? ¿Es posible enseñar a valorar sin hacerlo? Es evidente que a la educación en valores la acompañan los valores y la valoración, ya que para valorar se requiere significados de valor que permitan saber apreciar dicho valor, caracterizar el objeto de valoración, establecer los criterios de valoración, comparar el objeto con los juicios de valor establecidos, refutar y criticar.

La interrelación entre la ciencia, la docencia y la profesión que permita modelar lo profesional en la actividad de estudio.

El análisis de la relación ciencia-docencia como regularidad da respuesta a la interrogante **qué** de la ciencia necesita el estudiante con qué lógica y sistema de conocimientos. Sin embargo, ante la pregunta **para qué y por qué,** tiene que precisarse a qué profesional se dirige dicho contenido y realizar entonces una nueva relación y adecuación de éstos a la necesidad de su perfil profesional.

Toda profesión existe con el fin de resolver determinado problema o encargo social, que debe ser respondido por un sujeto con capacidades y habilidades para darle solución. Es precisamente a partir de los problemas profesionales que se determinan los propósitos y aspiraciones a alcanzar en el estudiante, de éstos se derivan el objeto de la profesión y el objetivo de su formación, expresado en el modelo del profesional, como forma de materializar la relación Sociedad- Universidad.

Al asumir el hacer como la manera de formar a los hombres, la relación sociedad-profesión se torna núcleo central para la selección y estructuración del sistema de conocimientos, habilidades y valores profesionales que se deben formar en los estudiantes, no sólo en la actividad académica, sino en la de investigación y la práctica laboral.

El proyecto educativo como forma de organización.

El proyecto educativo debe comprenderse como parte del diseño curricular y de los objetivos estratégicos de la Universidad, todo ello como un sistema que integre los siguientes componentes: la misión de la Universidad, el objetivo estratégico de formación profesional, el modelo de formación de valores del profesional, los modelos de formación profesional, el diseño curricular de las disciplinas y asignaturas, los proyectos educativos de los años, grupos e individuales de los estudiantes. Ello requiere y exige una alta preparación de los profesores y de los trabajadores en general de la Universidad.

El proyecto educativo es la forma organizativa de la educación en valores, formula las finalidades educativas que se pretenden conseguir; debe estar dotado de coherencia y personalidad propia asociada a los centros estudiantiles, a los colectivos y a los estudiantes de manera individual; donde deben participar en cada instancia de su elaboración los representantes de todos los sectores de la comunidad educativa. (Ruíz, 1996: 137).

Su estructura debe estar conformada por dos aspectos: los componentes organizativos y el contenido educativo a alcanzar. Los componentes educativos son: el curricular, la extensión universitaria y la vida universitaria. El contenido educativo está compuesto por las dimensiones del modelo de valores del profesional; éstas son: ética, estética, cognitiva, técnica, político-ideológica, las que expresan lo que se desea alcanzar en el educando.

Con el objetivo de mostrar algunas ideas que existen referentes a los valores en la formación profesional a partir del modelo expuesto, es que se resume en la siguiente metodología los resultados de aplicaciones en el diseño curricular de diferentes carreras de Ingeniería y Arquitectura del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría de Cuba.

Metodología para la determinación de los valores a desarrollar en la carrera, año, disciplina y asignatura

Primero: Definir la concepción de la profesión integrando lo sociohumanista y lo técnico y, derivar el sistema de valores profesionales.

Segundo: Definir para cada carrera el modelo de valores y su sistema, según la concepción de la profesión.

Cada carrera posee sus peculiaridades y rasgos específicos dado su objeto de actuación y su encargo social, de ahí que su diseño curricular o su modelo del profesional presente particularidades en los significados, sistemas y jerarquías de los valores profesionales. Por lo que debe darse un nivel de concreción de los significados de estos sistemas de valores a desarrollar.

Procedimiento para las comisiones de carrera:

1. Definir un **modelo de profesional integral** en la carrera, a partir de un enfoque sistémico y pluridimensional (dimensiones de la formación: ética, estética, político-ideológica, técnica e intelectual), donde quede explícito el modelo y el sistema de valores en sus objetivos. Ejemplos:

Desarrollar la comunicación interpersonal. Compañerismo

Profundizar en el sentimiento de identidad nacional. Patriotismo

Elevar la calidad profesional en la solución de los problemas del país. Responsabilidad

2. Definir los contenidos del sistema de valores de la carrera. Un momento importante es la definición de cada valor, puesto que para poder incidir en ellos, una definición clara de éstos es la primera orientación que se brinda para trabajar en las diferentes estrategias, no sólo en cuanto a su significación y contenido (que por supuesto depende del contexto), sino la relación con otros valores. Ejemplos:

En este trabajo se partió de las conceptualizaciones mas generales de los valores y se interpretaron en relación con la sociedad concreta y sus objetivos, del mismo modo, dicha conceptualización general se relacionó con la profesión desde sus modos de actuación y sus diferentes códigos de ética establecidos, determinándose además un conjunto de principios básicos para la actuación profesional como un paso hacia la operacionalización de los valores en las diferentes estrategias didácticas en busca de modelar lo profesional en la actividad de estudio: Entre algunos de ellos:

Honestidad: Cualidad de la persona que refleja rectitud en el proceder, compostura adecuada ante lo justo, el honor y la honradez. Significa actuar con sinceridad, sencillez y la verdad.

- Verdad
- Receptividad
- Honradez
- Sinceridad
- Autenticidad
- Valentía

- Confianza
- Fidelidad
- Responsabilidad
- Amistad

Principios:

- Establecer relaciones con honradez, fidelidad, sinceridad y verdad, así como el respeto a las personas y al derecho intelectual y profesional de los demás.
- Poseer una actitud crítica y autocrítica en sus relaciones, basando sus criterios en el conocimiento científico-técnico.
- Ser sincero, no ocultar ni tergiversar la verdad, siendo veraz en los informes que realice.
- Fomentar y ampliar la disciplina, el respeto y la fidelidad a su Patria, a través del cumplimiento de lo establecido en leyes, normas y obligaciones.
- Ser participativo en la toma de decisiones, brindando todos sus conocimientos para determinar problemas, esclarecer situaciones o resolverlas.

Responsabilidad: Cualidad de la personalidad que implica libertad para decidir y actuar asumiendo las consecuencias que se deriven de las acciones. Es la actuación consciente y oportuna del cumplimiento cabal del deber contraído, y que brinda satisfacción su cumplimiento. Es compromiso y obligación.

- Deber
- Organización
- Respeto
- Disciplina
- Sentido de pertenencia
- Crítica
- Colectivismo
- Optimismo
- Amor a la profesión
- Libertad
- Justicia
- Honradez
- Sinceridad

Principios:

- Ser exigente consigo mismo y con los demás, a través del ejemplo.
- Rechazar la pasividad, desarrollando la participación y el diálogo.
- Combatir lo mal hecho, el pesimismo y la indolencia, promoviendo el optimismo en las soluciones.
- Desarrollar el colectivismo en el cumplimiento de las tareas combinando la responsabilidad individual.
- Poseer sensibilidad humana para percibir en la comunicación con los compañeros sus intereses, necesidades y sentimientos.
- Desarrollar la entrega, la consagración y el amor a la profesión en el desempeño profesional.

Patriotismo: Sentido de amor a la historia y tradiciones de la nación, disposición plena a contribuir con la Patria. Significa sentido de pertenencia, que contribuye a la defensa de la independencia nacional y a la lucha por el desarrollo. Expresión de fidelidad ante sí, los demás y la adhesión a la realidad nacional.

- Amor
- Responsabilidad
- Sentido de pertenencia
- Fidelidad
- Justicia
- Libertad
- Valentía

Principios:

- Contribuir con la responsabilidad profesional, al desarrollo de la sociedad cubana.
- Poseer una conducta digna de un ciudadano fiel a su identidad, participando activamente en la solución de los problemas sociales.
- Conocer y hacer cumplir las leyes, códigos y normas que rigen su actividad profesional y ser consciente de ello en su actuación.
- Comprender la realidad nacional y actuar en consecuencia en cuanto a lo económico, lo tecnológico y lo social.
- Tener clara conciencia de la importancia de su profesión y, ponerla en función del desarrollo económico y social, con eficiencia, eficacia y pertinencia.
- Estar dispuesto a defender con valentía y decoro las conquistas de la sociedad cubana.
- Desarrollar el cuidado y la protección a la naturaleza y ,el respeto a la convivencia ciudadana.
- Poseer sentido de independencia
- Reelaborar los objetivos del plan de estudio de la carrera y de los años académicos, precisando las intenciones educativas. Ejemplos:
  - Desarrollar una conciencia ecológica en la actuación profesional.
  - Desarrollar una actuación ética durante su formación profesional.
  - Profundizar en la historia de la profesión.
  - Comunicar sus ideas oral y escrita correctamente.
- Definir programas directores a partir de contenidos transversales o incorporación de nuevas asignaturas al plan de estudio que fortalezcan la formación sociohumanista.
- Reelaborar los objetivos de la disciplina integradora.

Tercero: Determinar los subsistemas de valores de cada año académico.

El modelo del profesional de la carrera tiene definidos el sistema de valores del profesional y, los objetivos y los contenidos por años, que constituyen períodos educativos en la formación, de donde deben derivarse subsistemas de valores para la etapa, que permitan alcanzar una coherencia de intenciones educativas por todas las asignaturas y estrategias a realizar.

Procedimiento para la determinación del sistema de valores a formar y desarrollar por el colectivo de año.

1.1. Realizar el diagnóstico participativo a los grupos de estudiantes del año, definiendo las potencialidades, las limitaciones, los problemas y sus causas, que permitan llegar a conocer las características de los estudiantes, sus intereses, proyecto de vida y los valores (como aspiración y como carencias), para poder determinar un conjunto de influencias y acciones en el proceso de formación profesional. Ejemplos:

1. Fortalecer las relaciones interpersonales, desarrollando actividades grupales y utilizando métodos participativos en clases.
2. Fortalecer la motivación por la profesión, ampliando el intercambio con especialistas de la producción, vinculando el trabajo social a soluciones profesionales en la comunidad, potenciando el plan de estudio desde su interior en lo referido a los principales avances de la ciencia y la tecnología en su profesión.
3. Determinar el sistema de valores a formar y desarrollar en el año académico y definir sus contenidos para ese nivel de formación desde un enfoque multidisciplinario, a partir de: los objetivos del año propuesto por la carrera y los resultados del diagnóstico.
4. Adecuar los objetivos del año académico a las características de los estudiantes y a las particularidades del proceso.
5. Reelaborar y adecuar los objetivos y el contenido de las asignaturas del año.

Cuarto: Determinar el sistema de valores a desarrollar por la asignatura en el proceso docente - educativo, teniendo en cuenta la profesión, la ciencia y el diagnóstico.

Dichos subsistemas de valores del año, se concretan y realizan en el proceso docente a través de los contenidos de las asignaturas del año: conceptual o cognitivo (decir y pensar), procedimental o capacitativo (hacer) y actitudinal (comportarse, ser); mediante los valores de la ciencia o ciencias que la conforman, los que deben ser identificados a partir de un enfoque integral en la comprensión de la ciencia y de la concepción filosófica con que esta se imparte. Los valores de la asignatura también se concretan a partir del sistema de valores definidos en el año.

Estas propuestas deben fluir e insertarse de los propios contenidos de las ciencias que se explican, es claro, que ello requiere una preparación y cultura del educador que tribute a eliminar la separación ficticia entre lo humanista y lo tecnológico, así como lo científico-cultural y lo político-ideológico.

Ello requiere de un cambio en la concepción en que hemos estado viendo el trabajo educativo y significa una potenciación de éste desde la propia actividad docente-educativa cotidiana.

Por consiguiente cada profesor desde la ciencia que imparte tiene la posibilidad de desarrollar una concepción del mundo determinada, cuando aborda el condicionamiento histórico-social, el aspecto ético, jurídico, estético, sociológico y político, con el fin de formar profesionales con una cultura integral y revolucionaria.

Procedimiento para la asignatura

1. Determinar el sistema de valores a desarrollar en la asignatura.
2. Adecuar los objetivos de la asignatura integrando en ellos lo instructivo y lo educativo intencionando los valores en los contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal); en los métodos y la evaluación.
3. Incorporar al proceso contenidos y métodos que potencien lo socialmente significativo definido en el modelo de profesional, reforzando así la formación sociohumanista desde la profesión y el acercamiento al perfil profesional. Entre algunos contenidos están:
   - La ética profesional acorde a la realidad nacional e internacional.
   - La concepción filosófica de la ciencia que se trata haciendo énfasis en su no neutralidad.
   - El conocimiento de la historia de la profesión.
   - La preparación en metodología de investigación.
   - Los principales avances de la ciencia y la técnica y sus impactos y consecuencias en Cuba y en el mundo, en el orden ecológico, social, político y cultural.
   - Las reglamentaciones jurídicas y de derecho de la profesión, ejemplo: la propiedad intelectual.
   - Los desafíos de la economía cubana y el Sistema Nacional de Ciencia e Innovación Tecnológica.
   - Intervinculación de los avances de la ciencia y la tecnología con otras formas del pensamiento social, ejemplo: el económico.

Quinto: Definir las estrategias didácticas de ejecución y evaluación en cada asignatura.

Este aspecto se refiere a cómo llevar a cabo el aprendizaje a partir de un modelo que pone énfasis en el proceso, en la relación, donde el estudiante es considerado una individualidad a desarrollar en sus interrelaciones grupales y sociales

Se trata de aplicar una didáctica que se dirija a preparar al hombre para la vida.

El modelo didáctico que se propone es basado en una Educación Integrada, que significa la integración de todos los procesos universitarios hacia la formación y el desarrollo de los valores: en lo académico, lo laboral y lo investigativo; también en el aspecto curricular, el extracurricular y la vida universitaria en general; del mismo modo los procesos instructivos y educativos, así como, de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, todos con el objetivo de incidir en la personalidad del estudiante en la formación profesional.

Entre las cualidades de las estrategias a seguir están: problematizadora, participativa, valorativa, creativa, integradora, sistémica, flexible y grupal. En estas estrategias el diálogo, la reflexión, los sentimientos, las motivaciones son el ejes centrales.

El aprendizaje grupal, basado en el desarrollo de la individualidad a partir del grupo permite lograr la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, establecer la relaciones entre lo social y lo individual de cada personalidad, teniendo como principios:

- La unidad de la comunicación y la actividad.
- El carácter social del aprendizaje.

Entre algunas de las estrategias tenemos:

- Establecer y consensuar en el colectivo estudiantil las normas de conducta a seguir en las relaciones interpersonales, y mostrar éstas a través del ejemplo del profesor.
- Desarrollar estudios de casos que permitan realizar juicios de valor y ejercer el análisis crítico y reflexivo.
- Realizar la autoevaluación como forma de evaluación .
- Desarrollar la capacidad de valoración y de estimación, mediante los métodos y técnicas participativas y problémicas.

Hasta aquí sólo se han expresado algunas ideas que se vienen aplicando en la formación profesional en algunas Facultades de Ingeniería y Arquitectura, como resultado de un fuerte trabajo de investigación educativa y metodológico, que ha conducido a arduos esfuerzos en la preparación de los profesores, e incluso a definir un modelo al cual se debe aspirar. Es menester aclarar que todo este perfeccionamiento se enmarca en la Planeación Estratégica para el nuevo milenio que tiene como uno de sus objetivos principales la Formación de Profesionales Integrales capaces de dar respuesta a los nuevos retos que se imponen.

"La vida debe ser diaria, móvil, útil y el primer deber de un hombre de estos días, es ser un hombre de su tiempo. No aplicar teorías ajenas, sino descubrir las propias. No estorbar a su país con abstracciones, sino inquirir la manera de hacer prácticas las útiles. Si de algo serví antes de ahora, ya no me acuerdo: lo que yo quiero es servir más."(José Martí)

Bibliografía

- Batista, N (1997). *La integraliadad en la formación del egresado: un imperativo universitario.* Revista Contactos No. 22 UAM, México.
- Carreras, Ll. y otros (1997). *¿Cómo educar en valores?*. Ed. Colección Educación. Madrid.
- Colectivo de Autores (1995). *Investigaciones de la personalidad en Cuba.* Ed. Ciencias Sociales. La Habana.
- D' Angelo, O. (1996). *Provida. Autorealización de la personalidad.* Ed. Academia. La Habana.
- Fabelo, J. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración.* Ed. Ciencias Sociales, La Habana.
- Gervilla, E. (1994). *Valores y contravalores.* Revista Vela Mayor. Año 1, No. 2, Anaya Educación, España.
- Leontiev, A. (1983). *Actividad, conciencia personalidad*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Lucini, F. (1994). *Educación en valores y reforma educativa.* Revista Vela Mayor. Año 1, No. 2, Anaya Educación, España.
- MES. (1997). *Documentos de trabajo político ideológico.*
- Plasencia, U. (1994). *Los valores como condición para la significación en el aprendizaje.* Revista Didad No. 13.
- Rubenstein, J. (1967). *Principios de psicología general.* Ed. Revolucionaria. Instituto del Libro, La Habana.
- Ruíz, J. (1996). *Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular.* Ed. Universitas, Madrid.
- *VRD, ISPJAE. (1995). "La integralidad de la formación de egresados: la formación de valores".*
- Ciencias Sociales, Universidad de la Laguna. Islas Canarias España.
- Álvarez, C. (1999). *La Escuela en la vida*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Cortina, A. (1998). *El mundo de los valores*. Ética mínima y educación. Ed. El Buho. Sta. Fé de Bogota.
- Arana, M.(1995) Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPJAE.
- Swieringa, J y Wierdsma, A. (1995). *La organización que aprende*. Ed. Addison-Wesley. EUA.
- Steiner, C. (1998). *Educación emocional*. Javier Vergara Editor. Buenos Aires Argentina.
- Galván, P. (1998). Una alternativa axiológica en el campo del Marxismo. Revista Canaria de Filosofía y Ciencias Sociales Universidad de La Laguna Islas Canarias España.
- Pozo, J. (1998). Aprendizaje de contenido y desarrollo de capacidades en la educación secundaria, en Psicología de la instrucción: la enseñanza del aprendizaje en la educación secundaria. Ed. Horsori Barcelona España.
- MES.(1997) Documentos de trabajo político-ideológico.